



Universidade Federal do Rio De Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)
Faculdade de Educação
Licenciatura em Pedagogia

ERIC FELIPE PEREIRA SOARES

**O Possível Uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
(IDEB) para o planejamento escolar na Rede Pública Municipal de
Duque de Caxias (RJ)**

Rio de Janeiro
Julho de 2016

ERIC FELIPE PEREIRA SOARES

**O Possível Uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
(IDEB) para o planejamento escolar na Rede Pública Municipal de
Duque de Caxias (RJ)**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández.

Rio de Janeiro
Julho de 2016

AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha vida, família e amigos.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela oportunidade de cursar Pedagogia em um ambiente oportuno à criatividade e à lapidação de ideais e ideais.

À minha orientadora, Professora Doutora Silvina Julia Fernández, pela confiança, carinho e apoio.

À minha Mãe, Chirle Pereira Soares, ao meu Pai, Dário Alves Soares, e à minha irmã, Alexandra Cristina Pereira Soares, pelo amor e incentivo em minha jornada.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender o uso dos dados advindos dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no planejamento escolar da rede pública do município de Duque de Caxias. Para isso, focaliza na difícil relação da triangulação escola, IDEB e gestão, apesar da proclamada intenção da política pública de promover a elaboração e difusão deste indicador, entre outras coisas, em função de oferecer subsídios para a melhoria da gestão escolar. A partir das contribuições de autores como Matus, Paro, Bordignon, Veiga, Becker, Bonamino, Zakia, Rosistolato, Prado e Fernández, entre outros, e a pesquisa de campo, este trabalho procura responder às seguintes questões: Como os gestores das escolas pesquisadas compreendem os significantes presentes nos resultados do IDEB dos anos de 2011 e 2013 de suas escolas? Com base em que dados os gestores das escolas pesquisadas realizam o planejamento escolar, em especial, o Projeto Político Pedagógico? No caso em que utilizam os indicadores associados ao IDEB, de que forma os incorporam ao processo de planejamento? Como eles se refletem nos produtos desse processo (planos, documentos etc.)? A metodologia utilizada, de enfoque qualitativo, se articula ao projeto de pesquisa “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenado pela Prof.^a Silvana Julia Fernández. Desta forma, a partir da seleção de escolas deste projeto, realizamos entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras das escolas selecionadas, assim como compilamos e analisamos a documentação relacionada ao planejamento das diferentes unidades escolares. A partir desta base de dados, em primeiro lugar, analisamos as respostas dadas às entrevistas, buscando compreender como se realiza o planejamento escolar e a presença ou não dos indicadores educacionais nestes processos. Em seguida, foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes da pesquisa no período de 2011 a 2013, em função das questões já apontadas. No segundo momento, analisamos as plataformas virtuais (sites) que formam o sentido e a socialização do Ideb, focalizando nos “boletins” das escolares pesquisadas. A ideia era triangular as análises anteriores com as possíveis mudanças ou não dos indicadores educacionais. Tal triangulação dos dados advindos do campo empírico e os dados das plataformas virtuais analisadas instituíram quatro diferentes grupos entre as nove escolas analisadas, referentes às concepções registradas das equipes gestoras presentes sobre o Ideb e sobre seus significantes, tais grupos de escolas se caracterizam como: Escolas que não tem o Ideb como elemento norteador para a gestão escolar, mas consideram-no importante e apresentam o desejo de discutir sobre sua abrangência e utilidade; Escolas que possuem um discurso confuso sobre o Ideb ou não citam seu uso ou sua importância nem nas entrevistas e nem nos PPPs; Escolas com equipes que apresentam suspeitas sobre a Prova Brasil e do Ideb e Escolas que possuem o acompanhamento parco sobre os resultados do Ideb por pressões da Secretaria de Educação Municipal.

Palavras-chave: Planejamento escolar, indicadores educacionais, gestão escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO 1. A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	13
1.1. O Sistema Educacional Brasileiro: particularidades e desafios atuais.....	13
1.2. Avaliações em larga escala no Brasil: breve histórico.....	22
CAPÍTULO 2. O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): ORIGEM E FUNÇÃO SOCIAL.....	26
2.2. Socialização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: analisando o caso do município de Duque de Caxias.....	29
CAPÍTULO 3. O CAMPO EMPÍRICO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS.....	39
3.1 Metodologia.....	39
3.1 Análises dos dados do campo.....	41
3.2.1 Escolas que não tem o Ideb como elemento norteador para a gestão escolar, mas consideram-no importante e apresentam o desejo de discutir sobre sua abrangência e utilidade.....	42
3.3.2 Escolas que possuem um discurso confuso sobre o Ideb ou não citam seu uso ou sua importância nem nas entrevistas e nem nos PPPs.....	47
3.3.3. Escolas com equipes que apresentam suspeitas sobre a Prova Brasil e o Ideb.....	48
3.3.4. Escolas que possuem o acompanhamento consciente sobre os resultados do Ideb por pressões da Secretaria de Educação Municipal.....	50
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

INTRODUÇÃO.

O estudo realizado para a produção deste trabalho monográfico se configurou na pesquisa do tema: “O Possível uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o planejamento escolar na rede pública municipal de Duque de Caxias (RJ)”, visando assim um estudo de nove instituições escolares pertencentes ao primeiro e segundo distrito do município de Duque de Caxias. Tal pesquisa acadêmica possui vinculação ao projeto “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández, em consonância com estudos produzidos pelo Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE).

O tema foi escolhido após um trabalho realizado na disciplina obrigatória do curso de Pedagogia, “Planejamento e Avaliação dos Sistemas Educacionais”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández, na Faculdade de Educação. Este trabalho se encontrava atrelado às particularidades do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), onde os alunos, a partir da escolha individual de uma escola qualquer, foram desafiados a separar e explicar cada resultado obtido pela escola escolhida. Todos os resultados das escolas escolhidas foram coletados na plataforma virtual Qedu¹, que será melhor apresentada ao longo deste trabalho, ao mesmo tempo em que referências dos autores presentes no programa da matéria eram necessárias para a conclusão desta atividade. Com o término deste trabalho percebi a potencialidade destes indicadores e de questionamentos como: Como tal conhecimento passou despercebido perante minha formação? Os gestores escolares conhecem esses indicadores? A sociedade possui tal informação? Com tantos questionamentos em mente e em um momento de euforia, por assim dizer, escolhi discorrer sobre o possível uso de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica atrelado à gestão pública das escolas de uma rede municipal.

A importância desses indicadores para a gestão e o planejamento escolar não deixam de me surpreender. No entanto, vale esclarecer que esses indicadores podem ser considerados “novidade” para muitos atores escolares, no sentido de serem “estranhos” ao seu cotidiano, apesar de sua existência de há já duas décadas. Com efeito, segundo Becker (2010, p 01) fora iniciado durante os anos 90 no Brasil um ciclo de processos de reformas que visavam à mudança dos processos organizacionais e institucionais dos

¹ <http://www.qedu.org.br>

sistemas educacionais no Brasil. A reforma, que envolve a implementação da avaliação em larga escala da educação básica brasileira, promoveu a proposta de quantificar o grau de aprendizagem das crianças e adolescentes matriculados na educação básica no território nacional e, com isso, oferecer insumos para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Assim, a primeira avaliação nacional brasileira nascida deste ciclo fora o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 1990, de caráter amostral, atualmente denominada Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Em 2005, fora criada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, com caráter censitário, tornando assim a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo Saeb. Posteriormente, em 2013, foi implementada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) vinculada ao Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), censitária dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Essas três avaliações, em conjunto, compõem o atual Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)², autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), órgão responsável por esse sistema.

Bonamino (2012, p. 375) classifica a análise estrutural das avaliações em larga escala no Brasil em três gerações: a primeira geração se concentra na avaliação diagnóstica da qualidade da Educação ofertada em território nacional desvinculada de possíveis mudanças nas instituições escolares em particular ao currículo vigente, dado o caráter amostral das avaliações; a segunda geração, resultante das provas de caráter censitário, pressupõe possíveis consequências simbólicas a partir da socialização dos resultados obtidos pelas avaliações, ou seja, uma tentativa voltada para uma possível e esperada conscientização da sociedade perante o informe dos resultados das avaliações externas se configuraria em ações mobilizadores da sociedade e das equipes gestoras para o benefício da Educação, mas sem consequências materiais para o bom ou o mau resultado de uma instituição escolar; por fim, na terceira geração, as avaliações se relacionaram a políticas de responsabilização forte (*High Stake*), que possibilitam os mecanismos de remuneração perante metas atingidas por resultados quantificados explicitados nas avaliações ou, como no caso brasileiro, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (ZAPONI & VALENÇA, 2009 apud BONAMINO &

² <http://portal.inep.gov.br/web/saeb>

SOUSA, 2012, p 375). Como complementa Becker (2010), o ano de 2005, além de ser o ano da criação da Prova Brasil, também se caracterizou como o ano da criação do IDEB, que faz uso dos dados da Prova Brasil, do SAEB, além dos dados do fluxo escolar (evasão, repetência, promoção) retirados do Censo Escolar, culminando em dados tanto macrossociais quanto micros sociais (dados em relação ao País, Estado, Município e Escola).

Nesse sentido, a justificativa para a formação da pesquisa “O Possível uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o planejamento escolar na rede pública de Duque de Caxias (RJ)” se encontra justamente na importância do IDEB como um indicador mobilizador da educação básica no Brasil, já que segundo a plataforma virtual do Ministério da Educação (MEC³): “O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias”.

Tal característica socializadora dos resultados do IDEB pode torná-lo um importante componente para melhoria da gestão escolar, embora segundo Tedesco (2003 apud BECKER, 2010: p 03) as avaliações em larga escala que subsidiam parte da quantificação dos resultados do IDEB (SAEB e Prova Brasil) têm sido percebidas pelos gestores não como um insumo para a melhoria da educação, mas sim como uma forma “ditatorial” de pressão e cobrança feita pelas Secretarias de Educação, esquecendo assim grande parte do bojo de sentidos apresentados pela política pública que implementa o IDEB junto como as metas para a educação estipuladas para a evolução da qualidade da educação básica nas escolas, nos municípios, nos Estados e no País.

Em consequência, a construção do problema desta pesquisa monográfica leva em consideração a difícil relação da triangulação escola, dados presentes no IDEB e as equipes gestoras, na qual, segundo Becker (2010, p 03), é preciso elaborar uma ponte entre os resultados obtidos por uma avaliação em larga escala ou um indicador e a ação. Apesar da proclamada intenção desta política pública de promover a elaboração e a difusão deste indicador, entre outras coisas, em função de oferecer subsídios para a melhoria da gestão escolar baseada em dados não só confiáveis, mas também possíveis de oferecerem comparação com outras escolas pertencentes à mesma rede escolar e com outras, ainda assim formas de resistência têm sido encontradas.

³ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=337&id=180&option=com_content&view=article

Nesse sentido, segundo Oliveira e Sousa (2010, p 376), os diversos estudos apresentados nas áreas das avaliações externas pelos próprios sistemas de aferição (SAEB, PAEMG, SARESP⁴), em sua maioria se encerram em si mesmos, inexistindo um marco de articulação entre as possíveis melhorias que os dados advindos de uma avaliação em larga escala são capazes de proporcionar a uma escola e estudos sobre a escola e o rendimento escolar. Essas dificuldades podem ter diversos motivos.

Da mesma forma, por exemplo, como destacam Rosistolato, Prado e Fernández (2014) no artigo “Cobranças, Estratégias e “Jeitinhos”: Avaliações em Larga Escala no Rio de Janeiro”, podemos apontar o desconhecimento por parte dos gestores das escolas acerca do IDEB, sobre sua composição e sobre o significado da avaliação pedagógica concebida pelo resultado quantificado neste indicador. No estudo que originou o artigo, gestores de escolas municipais do Rio de Janeiro, entrevistados em grupos focais, evidenciam uma grande pluralidade de interpretações sobre as avaliações em larga escala e o IDEB, poucas com claro conhecimento de como esse indicador é calculado, o que expressa, como analisá-lo etc. A partir deste desconhecimento, então, alguns gestores manifestam ensaiar medidas extremas intuitivas para um melhor desempenho nas avaliações que formam parte da obtenção do resultado quantificado das provas (SAEB e a Prova Brasil) ou para melhorar o fluxo escolar, ações que, por vezes, se configuram como “estratagemas” para elevação do indicador de uma escola.

Com base neste problema, então, algumas questões foram escolhidas para nortear este trabalho monográfico: Por que aparece como “necessária” a implementação de sistemas de avaliação do ensino em larga escala, no Brasil? O que são as avaliações em larga escala? O que é o IDEB? Como os gestores das escolas pesquisadas compreendem os significantes presentes nos resultados do IDEB nos anos de 2011 e 2013 de suas escolas? Com base em que dados os gestores das escolas pesquisadas realizam o planejamento escolar? No caso em que utilizam os indicadores associados ao IDEB, de que forma os incorporam ao processo de planejamento? Como eles se refletem nos produtos desse processo (planos, documentos etc.)?

Imerso no bojo plural de significados e de possíveis respostas para as questões citadas previamente, esta pesquisa se atém a objetivos específicos e interligados às mesmas, onde questões e objetivos confluem para desenvolver respostas compreensivas

⁴ PAEMG e SARESP são, respectivamente, os sistemas estaduais de avaliação em larga escala de Minas Gerais e de São Paulo.

e fundamentadas. Nesse sentido, os objetivos norteadores desta produção monográfica se apresentam da seguinte forma:

- Compreender a importância e a influência das avaliações em larga escala e de outros indicadores presentes nas configurações dos resultados do IDEB na política educacional brasileira, em geral, e nas escolas pesquisadas, em particular.
- Conhecer os possíveis usos (ou não) dos dados advindos dos resultados do IDEB nos anos de 2011 e 2013 no planejamento escolar das escolas pesquisadas.
- Identificar mudanças feitas pelas equipes gestoras das escolas participantes desta pesquisa em seus cotidianos escolares com base nos significantes presentes nos resultados do IDEB dos anos de 2011 e 2013.
- Analisar e exemplificar tais mudanças com base nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes.

Em função desses objetivos foi desenhada uma metodologia de acordo com o projeto “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenado pela Prof.^a Silvina Julia Fernández, conforme exposto previamente. Assim, após o convite de minha orientadora para frequentar o Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), passei a conviver diretamente com esta pesquisa e com as ideias e teorias contidas nos referenciais teóricos presentes na mesma. O processo de escolha do tema desta monografia fora pautado em decorrência do tempo em que passei imerso nas discussões do grupo de pesquisa e na coleta de dados que o grupo estava realizando no município de Duque de Caxias, a partir do qual aceitei a sugestão de focalizar a pesquisa nas escolas ali estudadas, dado que constatei, nas entrevistas e visitas das quais participei, que essas escolas poderiam, efetivamente, constituir-se em casos férteis para debate.

Com base na seleção de escolas deste projeto, então, em primeiro momento, essa pesquisa monográfica se propôs a realizar entrevistas semiestruturadas com os diretores e as equipes gestoras das quinze escolas selecionadas, para posteriormente proceder à análise das respostas obtidas nessas entrevistas, buscando compreender como se realiza o planejamento escolar nessas escolas e a presença ou não dos indicadores educacionais nestes processos.

O segundo momento da metodologia foi destinado à análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas selecionadas. Procurou-se conhecer a estrutura dos projetos, sua fundamentação e propostas e, em especial, como se dava a presença ou não dos indicadores educacionais aqui estudados. Desta forma, assim como através das respostas às entrevistas, buscamos identificar, por exemplo, possíveis formações de grupos de estudo e de debates sobre os significantes do IDEB, possíveis buscas de autores pelas equipes gestoras das escolas e qualquer outra mudança significativa feita pelas escolas pesquisadas que fora munida e incentivada pelos conjuntos de significantes que estruturam a lógica do IDEB.

No terceiro momento, realizaram-se análises das plataformas virtuais (sites) que formam o sentido e a socialização do IDEB, abordando os resultados presentes no IDEB das escolas pesquisadas nos anos de 2011 e 2013. A ideia presente neste trabalho se caracterizou na triangulação quantitativa e qualitativa das respostas das entrevistas e dos textos dos PPPs com as médias obtidas nos indicadores educacionais nos anos de 2011 e 2013, buscando conferir alguma relação entre o seu conhecimento e uso por parte dos sujeitos escolares e os resultados obtidos.

Por fim, após o estudo da bibliografia pertinente e da realização da pesquisa de campo, organizamos este trabalho monográfico que procurará responder às questões previamente estipuladas na elaboração de toda a pesquisa. Portanto, a apresentação processual deste trabalho monográfico se configura em cinco capítulos expostos após esta prévia introdução. O Capítulo 1 apresenta a configuração atual do Sistema Educacional no Brasil e argumenta sobre a necessidade de algum tipo de regulação central desse sistema que, após a década de noventa, configurou-se, entre outros dispositivos, como sendo a avaliação em larga escala. Por isso, esse capítulo também nos afere sobre o significado e a origem das avaliações em larga escala brasileiras. A seguir, o Capítulo 2 relata o bojo de significados e significantes presentes no IDEB, como sua origem e função social. O Capítulo 3 se originou do estudo de campo essencial para a elaboração desta pesquisa, contendo assim os pressupostos e resultados da triangulação entrevistas semiestruturadas, PPPs e IDEB realizadas na rede pública de Duque de Caxias. Para finalizar, o quarto e último capítulo apresenta a conclusão deste trabalho.

CAPÍTULO 1.

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.

1.1. O Sistema Educacional Brasileiro: particularidades do Federalismo e desafios atuais.

Este capítulo apresenta a configuração atual do Sistema Educacional no Brasil, como citado previamente na Introdução, portanto, primordialmente à apresentação de tal configuração urge esclarecer o que caracteriza um sistema educacional.

Segundo Saviani (2009, p. 3-4), o ato de sistematizar é caracterizado pela intencionalidade sobre a ordenação de múltiplos elementos, de forma variada e concentrada em uma unidade para a superação de problemas, ou seja, a criação de um sistema exige a constante e eterna reflexão sobre o todo, sobre a estrutura interna e externa, sobre as causas, motivos, e movimentos necessários para a obtenção de um ou de determinados resultados previamente refletidos visando assim manter a unidade do sistema, com base na sua necessária diversidade interna, e sua coerência, visando à superação de problemas. Ainda segundo Saviani (Ibidem, p. 4) se determinado sistema falhar na superação do(s) problema(s) que lhe deram origem, ou ainda assim ter insucesso em relação à coerência do mesmo, este sistema não terá sido um sistema.

Nota-se que o uso da palavra sistema pode assumir diversos sentidos e significações, levando a possíveis confusões no seu uso denominador, derivando também em consequências para a ação. Segundo Misoczky (2003, p. 13) esta dificuldade de sentido do termo sistema/sistemas advém de uma transposição simples e sem uma adaptação coerente prévia da teoria de sistemas complexos de áreas como a Cibernética, a Biologia e outras áreas do conhecimento, mantendo assim o teor sistema/sistemas sem relevância para diferenciar e abordar a complexidade da realidade social exposta nas relações sociais cotidianas. Além desta intensa confusão sobre o conceito de sistemas, que segundo Misoczky (Ibidem, p. 02-03) fora causada pelo “corte epistemológico” dado nas teorias de sistema pelas ciências sociais, o entendimento sobre a dimensionalidade de um Sistema Educacional complexo e organizado se perde nas inúmeras dicotomias presentes em todo o traçado da organização da educação brasileira. Portanto, em muitos casos, confundem-se

facilmente termos como Sistema Federal de Ensino, Sistemas de Ensino, Sistema Escolar, entre outros.

Assim, a definição do que seja ou deveria ser esse Sistema Educacional vem sendo alvo de acirrados debates, no país. Inclusive, atualmente, é possível reconhecer algum grau de confusão na definição desse sistema. Por exemplo, a expressão Sistema de Ensino fora escrita pela primeira vez na Constituição de 1946, que segundo Sander (1993, p. 343), fora transcrita com o sentido que possui nos dias atuais, sem maiores definições, deixando tal labuta para a legislação complementar, que se deu apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961). O autor ainda assinala que isso só aumentou a indefinição acerca da expressão “sistema de ensino”, pois o termo sistema é repetido inúmeras vezes; consequentemente, os textos dessa lei contendo o termo sistema ou sistemas abrangem minimamente apenas uma parte do grande grupo de significados que o termo sistema ocupa.

Já o texto da Constituição Federal de 1988 aparentemente confere o significado de Sistema de Ensino ao Sistema Escolar. Esta afirmação é claramente exemplificada com a transposição de alguns trechos da Constituição Federal de 1988 presentes no Capítulo III “DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO: SESSÃO I DA EDUCAÇÃO”:

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal

[...]

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (NR)

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14, DE 12 DE SETEMBRO DE 1996:

Art. 1º É acrescentada no inciso VII do art. 34, da Constituição Federal

[...]

Art. 3º É dada nova redação aos §§ 1º e 2º do art. 211 da Constituição Federal e nele são inseridos mais dois parágrafos:

Art.211.

§ 1º A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

[...]

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Antes de continuar a sistematizar o conceito de sistema e sua configuração no que concerne à gestão pública da Educação Brasileira, é de extrema relevância discorrer sobre um pouco da história do “renascimento” do federalismo no Brasil e da descentralização em torno das políticas sociais após a queda do governo militar. Essa digressão poderá explicar melhor a introdução da menção de “formas de colaboração” junto aos “sistemas de ensino” nos artigos constitucionais supracitados.

Assim, segundo Arretche (2002, p. 26-27), o anseio popular pela descentralização do poder político nacional durante o regime militar retratava o marco da maior reivindicação democrática nos anos de 1979 e 1980, pois a insistente centralização do poder durante tal regime havia se consagrado como ineficiente e corrupta. Gohn (2007, p. 50-51) aponta que a reivindicação democrática para a extinção do governo militar contou com grande participação dos movimentos populares da década de 1980, como o movimento sindical, algumas atuações conjuntas de profissionais presentes no setor público e a sociedade civil, entre outros agentes de diferentes movimentos e partidos políticos, como forma máxima de esforço para uma tentativa de aumento do controle dos recursos nacionais e das instituições públicas que geriam a vida social desta década, que tanto se encontravam dominadas pelo poder militar. Esta tentativa de controle se manifestava pelo desejo da redemocratização do Brasil; ainda segundo a autora (Ibidem, p.52), a principal exigência do “povo” era, entre muitas, a volta das eleições populares do poder executivo e legislativo, o que acarretou algumas ações para a “reconquista” do federalismo brasileiro.

Como destaca Arretche (2002, p.27), durante as décadas de 1980 e 1990, algumas ações de retomada do Estado Federativo Brasileiro foram feitas - especificamente, reformas nas instituições políticas -, resultando nas reformas das instituições públicas nacionais de maior destaque histórico e conceitual neste período, caracterizando duas grandes mudanças ao longo dos anos 80. Tais mudanças são afirmadas pela autora como a retomada das eleições por voto popular direto em todos os níveis de governo, com início em 1982, e as deliberações da Constituição Federal de 1988.

Diferentemente, a institucionalização nos anos de 1990 ocorreu mediada por acelerados programas de descentralização das políticas sociais. A nova divisão agora realizada nas políticas sociais passou a ser exercida por diversos mecanismos de participação entre as diferentes instâncias do poder público formador da República Federativa do Brasil, redefinidas e denominadas de “entes federados”, ou seja, a União,

os Municípios, os Estados e o Distrito Federal. Essa “retomada” do Federalismo no Brasil constitui no que Cury (2010, p.151-152) caracteriza como uma tentativa de distribuição de competências entre os entes federados. Segundo o autor (Ibidem, p. 158), o regime cooperativo exigido por uma nação federalista demanda um grau de entendimento coerente entre os entes federados, porém, como citado previamente, o grande fervor político nas décadas de 80 e 90, colaborou com a urgência da implantação ou retomada do Federalismo no Brasil. Esse movimento gerou uma aceleração na descentralização das políticas sociais e uma divisão na oferta de educação em todo o território nacional, além da tentativa de se estabelecer um Sistema Educacional, mas não chegou, sequer nos dias de hoje, a definir como se organizaria, concretamente, esse regime de colaboração.

Desta forma, em meados dos anos de 1990, segundo Arretche (2002, p.27), o Brasil em sua retomada do federalismo passou por um intenso programa de descentralização de suas políticas sociais, ocorrendo assim uma maciça transferência das responsabilidades de funções de gestão dessas políticas para os estados e municípios. Entre estas funções está a atual forma da administração e da oferta da educação pública, dividida assim, segundo⁵ Cury (2010, p. 160) e Rodrigues (1986, p. 01), em um *regime de colaboração recíproca*, onde os estados e municípios ficam responsáveis pela execução da educação básica e a União, além de comprometer-se pela Educação Superior, se responsabiliza pela administração dos recursos suplementares destinados à educação, de forma redistributiva e supletiva, assim como pelo dimensionamento da formulação de diretrizes que orientem a educação nacional (LDB, PNE, DCN, entre outros).

Segundo Souza e Faria (2004, p. 926), o exercício de cooperação pela descentralização das políticas de educação entre a União, os Estados e os municípios se transcreve em um regime de colaboração, regime este transformado em lei no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, reformulado posteriormente na Emenda Constitucional de N° 14 de 1996. Tal reformulação da lei também instituiu, em 1997, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), viabilizando assim uma maior autonomia de municípios e estados na formulação de seus sistemas educacionais. O FUNDEF é apresentado em seu

⁵ DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Manual de Orientação, no capítulo destinado aos aspectos gerais do mesmo, subtítulo “O que é o FUNDEF”, destacando que:

A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País, pela subvinculação de uma parcela dos recursos da Educação a esse nível de ensino, com distribuição de recursos realizada automaticamente, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de ensino fundamental, promovendo a partilha de responsabilidades entre o Governo Estadual e os Governos Municipais. As receitas e despesas correspondentes, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento e a execução, contabilizada de forma específica (FUNDEF, pág. 7).

O FUNDEF era composto em sua grande maioria por recursos dos próprios Estados e Municípios, originários de fontes previamente existentes, que segundo o próprio Manual de Orientações (2004, p.07), era constituído de uma parcela de 15% originária do: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), (incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/ 96); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp).

Além desses recursos, o FUNDEF compreendia a título de complementação uma parcela de recursos federais, nos casos em que este valor mínimo por aluno não era alcançado, com o objetivo de assegurar a equidade na previsão de recursos gastos na equação por aluno/ano nos Governos Estaduais e Municipais. Porém, o FUNDEF não contemplava as matrículas destinadas à Educação Infantil (creche e pré-escola), ao Ensino Médio e nem ao menos o Ensino de Jovens e Adultos, abrangendo assim em seu tempo de validação (1997-2006) a apenas as matrículas de origem da Educação Fundamental. Por esse motivo, em função de conseguir abrangência para todo o ensino básico e não apenas o fundamental, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 01 de janeiro de 2007, com período de vigência de 2007 a 2020.

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, sendo caracterizado pela plataforma virtual da FNDE⁶ (Fundo Nacional de Desenvolvimento

⁶ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manual2%5B1%5D.pdf>

da Educação) e pelo Portal do MEC⁷ (Ministério da Educação), nas sessões de apresentação do mesmo como:

[...] um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal.

Os recursos que caracterizam a soma de arrecadação para o FUNDEB são compostos, segundo seu Manual de Orientações (2008, p. 08) por: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp.); Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e doações de quaisquer bens ou direitos (ITCMD); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos Municípios) (ITRm); Recursos relativos à desoneração de exportações de que trata a LC nº 87/96; Arrecadação de imposto que a União eventualmente instituir no exercício de sua competência (cotas-partes dos Estados, Distrito Federal e Municípios); Receita da dívida ativa tributária, juros e multas relativas aos impostos acima relacionados.

Tal receita gerada para manutenção e arrecadação do fundo tem como princípio básico e norteador o custeio para permanência de alunos da educação básica. Segundo Ghanem (2010, p. 193-194), a educação básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Para a autora (Ibidem, p.194) a educação básica nacional fora recentemente referida na Emenda Constitucional nº 59 de 2009 como gratuita e posteriormente regulamentada tornando-a obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade e para indivíduos pertencentes à Educação de Jovens e Adultos. A educação básica segundo Souza e Faria (2004, p. 927), se constitui em uma política social descentralizada, ou seja, dividida entre os Estados e os municípios em regime de colaboração.

O financiamento realizado através do FUNDEB, então, atende à função redistributiva e supletiva que deve ser realizada pela União, em termos de assistência financeira, ao que devemos somar os programas vinculados ao Fundo Nacional do

⁷ https://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/fundeb_manual_orientacoes.pdf

Desenvolvimento da Educação⁸ (FNDE). Como indica o texto constitucional, ainda há a assistência técnica em função de garantir oportunidades educacionais e padrão de qualidade em todo o território nacional.

Desta forma, como Cury também destaca (2010, p. 150-151), cabe à União apontar à existência de um Sistema Federal de Educação, respondendo assim a princípios nacionais acerca do ensino ministrado em todo o território nacional, com clareza sobre as responsabilidades e deveres vinculados à labuta da gestão e manutenção de instituições escolares públicas de maneira coesa e coerente em sua totalidade. Esta manifestação previamente citada culmina com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996) e no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE 2001-2010). O autor cita a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, par. 24 do art. 22), afirmando que as diretrizes e bases nacionais voltadas à Educação tornaram a mesma nacional, se manifestando como uma tentativa de sistematizar a Educação nacional e de administrar a mesma de forma coerente.

Desta forma, o ideário federal apresentado pela nacionalidade da Educação Brasileira, na tentativa de culminância de um Sistema Educacional, exhibe a necessidade de um polo central de poder, este centro de poder é designado como o Ministério da Educação (MEC), que possui a atribuição de organizar a Educação em todo o território nacional, ou seja, está incumbido de organizar e fiscalizar os princípios nacionais e os deveres do ensino presentes nas instâncias da União e de seus entes federados (Ibidem, p. 154). Entre as funções do MEC se encontra a de validar, na prática, o conjunto de artigos presentes na LBD/1996, onde encontramos, no título IV (Da Organização da Educação Nacional), nos artigos 8 e 9, exemplos da tentativa de sistematização da Educação e de atribuições do Ministério da Educação:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Assim mesmo, como exemplo desta divisão de competências, o artigo 214 da Constituição Federal, após modificação feita pela Emenda Constitucional número 59,

⁸ <http://www.fnde.gov.br/>

planta a obrigatoriedade legal de estabelecer um Plano Nacional de Educação (PNE), instituindo a responsabilidade sobre a oferta de uma educação nacional pública para todos os entes federados:

[...] com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

A LDB/1996 reafirma a função normativa da União, seja em função da elaboração do PNE como do estabelecimento do currículo nacional, em discussão e elaboração atualmente:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

O Plano Nacional de Educação (PNE) presente neste trecho do artigo 9º da LDB/1996 se encontra referido e legalmente apartado no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que segundo Aguiar (2010, p. 708-709) traz com sua aprovação legal uma gama de expectativas no que concerne à luta de interesses políticos e ideológicos de grupos políticos, associações em prol da Educação e de todas as camadas da população nacional.

O primeiro Plano Nacional de Educação pós-Constituição de 1988 foi aprovado pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, organizado para o período de vigência de 10 anos, de 2001 a 2010. O Plano Nacional de Educação estimado no prazo de 2000 a 2010 partiu, em 2001, do pressuposto de um processo de construção democrática, como exemplifica Aguiar (Ibidem, p.710-712) ao citar a participação da sociedade civil, de instâncias de organizações sindicais e de parlamentares envolvidos em processo de disputa para a formação do plano e sua aprovação na Câmara dos Deputados quase compulsória em 14 de Junho de 2000.

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 teve como principal objetivo assegurar até o ano de 2011 de que todos os educandos de todas os níveis e modalidades educacionais oferecidas na rede pública (Educação Infantil, Séries Iniciais, Ensino

Médio e Educação de Jovens e Adultos) tivessem a condição de acesso e permanência garantidos em suas distintas instituições escolares. Porém, ainda segundo Aguiar (Ibidem, p.711), conforme crítica da ANPED, não consta no plano a forma de organização presente em um sistema educacional, além de transportar muitas metas e responsabilidades para o cerne dos municípios e para os estados em nome da descentralização presente no federalismo.

O segundo Plano Nacional de Educação fora aprovado em 25 de junho de 2014 (Lei 13, 005/14) visando mais dez anos de suas disposições, após longas discussões que deixaram o país sem orientações do PNE por quase quatro anos. O novo PNE, a diferença do anterior, reafirma a necessidade de colaboração e articulação entre os entes federados, presente como premissa nas suas metas e estratégias.

Desta forma, por exemplo, buscando avançar na consolidação de um sistema nacional de educação, entre outras determinações, com base nas orientações dadas pela LDB/1996, o PNE 2014-2024 procura operacionalizar a função normativa da União investindo na elaboração da base nacional comum para o ensino fundamental e médio. Assim fica evidente nas estratégias 2.2 e 3.3, respectivamente,

Estratégia 2.2 – pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o 5º do art. 7º desta lei, na implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.

Estratégia 3.3 – pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o 5º do art. 7º desta lei, na implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio.

A definição das bases curriculares comuns para os diversos níveis de ensino somam-se a outras iniciativas que reafirmam a função da União no sentido de garantir “*padrão mínimo de qualidade* do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (CF, Art.211. § 1º⁹). Nesse sentido, o padrão mínimo é destacado tanto para o mínimo de investimento financeiro necessário por aluno (CAQi-CAQ), quanto no que se refere à determinação do padrão de qualidade no ensino-aprendizagem, o que se expressa tanto no rendimento (aprovação e reprovação) como na proficiência esperados por parte dos estudantes. Nesse sentido, relacionam-se as estratégias 20.6 e a meta 7, quando dizem:

⁹ Grifos meus.

20.6. no prazo de dois anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente ajustado até a implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ).

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Como fica evidente, o PNE enfatiza a importância do IDEB como indicador da qualidade da educação no país, estabelecendo metas e prazos. Entretanto, como foi discutido durante as deliberações legislativas para aprovação do plano (SENA, 2013: 22), esse indicador deve entender-se dentro de um sistema de avaliação institucional mais abrangente, ou seja, que não se restrinja a entendê-lo ou considerá-lo isoladamente, como apontam Soares e Xavier (2013):

O Ideb deve ser divulgado de forma contextualizada, que contenha pelo menos uma descrição do nível socioeconômico das escolas ou dos municípios. Idealmente, outras características das escolas, como sua infraestrutura, devem também ser consideradas. Isso não advoga que as expectativas relativas ao aprendizado dos alunos devem ser diferentes em diferentes municípios, mas apenas que, para atingir os aprendizados necessários, alguns cenários sociais são mais adversos do que outros (p. 920).

1.2. Avaliações em larga escala no Brasil: breve histórico.

Como vimos no título anterior, o cenário brasileiro da década de 1990 fora palco de grandes mudanças na gestão da Educação em todo território nacional. Como uma política pública no âmbito do federalismo brasileiro, a gestão e a responsabilidade sobre a oferta da educação básica fora descentralizada entre os estados e municípios. Tais mudanças, como descrito previamente, evidenciaram novas demandas, como a avaliação da educação e de seus problemas.

Segundo Becker (2010, p. 02), a necessidade de avaliar o sistema educacional nacional e a aquisição de conteúdos escolares dos educandos presentes na década de 90, na vertente da descentralização sofrida pela educação para os estados e municípios, exigiu um novo instrumento avaliador, que se configurou na criação de modelos

nacionais de avaliações em larga escala¹⁰. Segundo este autor (Ibidem, p.03-04), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira iniciativa de avaliação externa para conhecer os problemas presentes no sistema educacional brasileiro, implantado em 1990. Werle (2011, p.774) acrescenta que o SAEB se apresenta como uma avaliação educacional em larga escala de caráter amostral, realizada a cada dois anos, no quinto e nono anos (antigas 4º e 8º séries) da educação básica e sobre o terceiro ano do ensino médio, sendo sua aplicação e coordenação gerida pelo INEP. A coleta de dados feita pelo SAEB, segundo Becker (2010, p.04-05) possui características capazes de medir o desempenho escolar dos educandos avaliados, além de aferir o perfil da prática da gestão e o perfil pedagógico das instituições avaliadas por meio de questões socioeconômicas, culturais e pautadas no cotidiano das escolas. Sobre as análises feitas com os dados coletados pelo SAEB, Becker (Ibidem, p.04) nos traz algumas afirmações:

[...] A análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas.

Para Werle (2011, p.775) esta avaliação se pauta sobre dois componentes do currículo nacional, Português e Matemática, focalizando assim leitura, interpretação de texto e solução de problemas em seu corpo avaliativo pontual. O autor também aponta que, em 1999, o SAEB incorporou mais dois componentes curriculares em sua avaliação, História e Geografia, porém esta incorporação curricular não se manifestou nos anos de aplicação seguintes (Ibidem, p.777).

Fernandes e Gremaud (2009, p. 07-09) ressaltam a importância das avaliações em larga escala, destacando que os resultados obtidos através de uma avaliação externa propiciam aos responsáveis pela oferta educacional nas instituições escolares (gestores e professores), ou seja, dentro da escola, a oportunidade de alterarem suas condutas pedagógicas para que os educandos recebam um ensino de melhor qualidade. É de extrema importância salientar que as avaliações em larga escala foram melhor pontuadas no final de 1996, dado que a LDB/1996 promulgou a imperatividade e

¹⁰ Cabe destacar que a educação superior também possui seu sistema de avaliação em larga escala, com seus determinantes e características específicas. No entanto, neste trabalho, desenvolvemos apenas a avaliação da educação básica por ser o ensino fundamental foco do nosso trabalho.

universalização da aplicação de avaliações deste caráter (WERLE, 2011, p. 775). Assim o expressa o artigo 87 da citada lei:

[...] Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

[...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

Para Fernandes e Gremaud (2009, p.10) a maior conquista da implantação do SAEB fora a introdução da cultura de avaliação em larga escala no Brasil ao longo da década de 90, concomitantemente produzindo assim um status de confiabilidade e de qualidade perante os resultados da mesma. Porém, Becker (2010, p. 04-05) afirma a grande dificuldade de quantificar a aprendizagem dos educandos avaliados pelo SAEB, pois tal avaliação em larga escala testa a proficiência dos educandos sobre o currículo escolar unicamente uma vez. Para Fernandes e Gremaud (2009) tal característica anula o constante monitoramento da aprendizagem dos alunos inseridos na educação pública, pois o Saeb: “foi idealizado para conter as amostras de escolas e de turmas representativas do país, das regiões e dos estados, para as escolas públicas e privadas brasileiras” (p. 10).

Assim, a necessidade da criação e aplicação de outra avaliação externa concebida e fiscalizada pela União em todo território nacional para suprir as lacunas sobre a continuação da coleta de dados feita pelo Saeb se tornou imperativa. Tal avaliação complementar ao SAEB recebera o nome de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como Prova Brasil, surgindo no cenário avaliativo para aumentar o conteúdo informacional da avaliação diagnóstica e permitir o alcance de todos os sistemas educacionais públicos e suas próprias especificidades presentes nos resultados de uma avaliação em larga escala (Ibidem, p.10-11).

O ano de 2005 deu início às aplicações da Prova Brasil, que se pontua a cada dois anos e que, assim como o SAEB, foi desenvolvida pelo INEP. A Prova Brasil possui caráter censitário para os estudantes de 5º e 9º anos das escolas públicas brasileiras e sua estrutura avaliativa, no que se relaciona à avaliação dos conteúdos curriculares nacionais, se caracteriza por focalizar em questões voltadas à leitura (Português) e resolução de problemas (Matemática) no corpo de avaliação¹¹. A prova

¹¹ <http://Inep.gov.br>

possui, também, questionários contextuais que fornecem dados sobre aspectos diversos dos estudantes, da gestão escolar e pedagógica, entre outros.

Posteriormente, em 2012, instituiu-se Prova Brasil e posteriormente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), quando a Prova Brasil implementou uma modalidade avaliativa específica voltada para a avaliação diagnóstica referente à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e matemática no segundo ano do ensino fundamental, chamada Provinha Brasil. A Prova e a Provinha Brasil, segundo Bonamino e Sousa (2012, p.378), formam a idealização de uma avaliação construída para produzir informações acerca do ensino ministrado por município e por escola, tornando-se assim importantes ferramentas com o objetivo de auxiliar os governantes e os gestores no direcionamento de recursos financeiros e técnicos para estabelecer metas e ações pedagógicas e administrativas necessárias para a melhoria da qualidade ensino oferecida em seus municípios e estados.

Nesse contexto, entretanto, Sousa e Oliveira (2010, p.799) afirmam que “[...] o dimensionamento da qualidade de ensino tem sido apresentado como carro-chefe de várias iniciativas de avaliação de sistema que se apoiam sobremaneira no desempenho dos alunos...”. De fato, todo o conteúdo presente nas avaliações em larga escala é produzido, conforme afirmam Bonamino e Sousa (2012) sobre a construção das questões presentes no SAEB:

[...] Os testes cognitivos do Saeb são elaborados com base em matrizes de referência, desenhadas a partir de uma *síntese* do que é comum a diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, além da consulta a professores e especialistas nas áreas de língua portuguesa e matemática e do exame dos livros didáticos mais utilizados nas redes e séries avaliadas (p.377).

Ao longo destes anos, entretanto, com a consolidação do sistema de avaliação institucional em larga escala, diversas consequências foram sendo observadas no cotidiano escolar. No que concerne às políticas curriculares, Hypolito, Leite e Vieira (2011, p. 5) destacam que “os exames e os sistemas de avaliação funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas”, muito embora se tenha um discurso de que o currículo não seja prescritivo, visto que não temos um currículo nacional, o qual se encontra em discussão atualmente, mas tão somente parâmetros e referenciais curriculares. Nesse sentido, as avaliações padronizadas poderiam estar assumindo, em alguns casos, o caráter de prescrição curricular. Assim, por exemplo, Mons (2009, p. 107), observa que as avaliações

padronizadas definem e impõem claramente os conteúdos de ensino entendidos como prioritários, dado que os professores acabam preparando os alunos para responderem à prova.

Bonamino e Sousa (2012, p.378 - 379) também destacam a importância das avaliações em larga escala na construção do principal indicador para traçar metas educacionais a serem alcançadas por todas as redes estaduais e municipais de ensino, o IDEB, que será esclarecido no capítulo 2.

CAPÍTULO 2.

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): ORIGEM E FUNÇÃO SOCIAL

Como citado previamente na Introdução deste trabalho, mais precisamente na distinção dos problemas aferidos nesta pesquisa monográfica, segundo apontamentos de Rosistolato, Prado e Fernández (2014) o desconhecimento por parte dos gestores das escolas acerca do IDEB, sobre sua composição e sobre o significado da avaliação pedagógica concebida pelo resultado quantificado neste indicador colabora para dificultar a relação das equipes gestoras das escolas e a gestão propriamente dita com os dados advindos do Ideb, portanto se faz necessária a discussão sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a apresentação de informações como sua origem e função na sociedade.

Segundo a plataforma virtual do Inep no link referente à apresentação do Ideb¹² afirma que:

[...] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

Segundo Werle (2011, p. 787) e Paz (2011, p.04-05) o cálculo do Ideb leva em conta a média quantificada retirada dos resultados das avaliações de português e matemática da Prova Brasil e do fluxo escolar presente no censo educacional. A plataforma virtual do Inep explica o calculo do Ideb com a seguinte fórmula:

[...] A forma geral do Ideb é dada por: $IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}$;
em que i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;
 N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;
 P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ¹³

Paz (2011, p.04-05) afirma que a média de uma determinada instituição escolar obtida sobre as questões de português e matemática presentes tanto na Prova Brasil quanto no SAEB, mais os dados advindos do Censo Escolar, foram intencionalmente

¹² <http://portal.inep.gov.br/web/portal-Ideb/o-que-e-o-Ideb>

¹³ <http://portal.inep.gov.br/web/portal-Ideb/como-o-Ideb-e-calculado>

organizados pelo Inep para servirem como uma radiografia do ensino público brasileiro por unidade escolar.

Segundo Werle (2011, p.787), o Ideb é um elemento central do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que aparece como um grande guarda-chuva, abrigando assim todos os programas em desenvolvimento pelo Ministério da Educação (MEC) à época de sua elaboração (SAVIANI, 2010, p.1232-1233). Na publicação “Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas”, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza uma breve introdução sobre o Plano afirmando que:

[...] O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade, como se verá em detalhe a seguir, que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade. Isso porque, de um lado, o PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição, sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação¹⁴.

Tal plano se pauta, organiza e possui origem sobre ações do movimento da sociedade civil Todos pela Educação, fundado em 2006. Desde a data de sua fundação, o Movimento Todos pela Educação se autoproclama como um movimento apartidário, sem fins lucrativo e respaldado por representantes de diversos setores da sociedade civil. A plataforma virtual do movimento¹⁵ caracteriza o mesmo como fundado pela sociedade civil brasileira e portador de uma missão com intuito de contribuir para que, até o ano de celebração do bicentenário da independência brasileira, 2022, o Brasil atinja a meta da universalização da educação básica. Ou seja, segundo esta plataforma, a missão do Movimento Todos pela Educação é auxiliar o país para que, até o ano de 2022, assegure a todos os jovens e crianças uma educação básica de qualidade. Este movimento possui uma atuação guiada por 5 metas, 5 bandeiras e 5 atitudes¹⁶ que são caracterizadas como:

¹⁴ <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

¹⁵ <http://porvir.org/wiki/todos-pela-educacao/>

¹⁶ <http://www.todospelaeducacao.org.br>

5 METAS:

Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.

Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos de idade.

Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano.

Meta 4: Todo jovem com 19 com Ensino Médio concluído.

Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

5 BANDEIRAS:

1 Melhoria da formação e da carreira do professor,

2 Definição dos direitos da aprendizagem,

3 Uso pedagógico das avaliações,

4 Ampliação da oferta da Educação Integral e

5 Aperfeiçoamento da governança e da gestão.

5 ATITUDES:

1 Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento;

2 Promover as habilidades importantes para a vida e a escola;

3 Colocar a educação escolar no cotidiano;

4 Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos;

5 Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens.

Segundo Fernandes (2007), a leitura consciente sobre todo o aparato ligado aos resultados obtidos através do Ideb tem apresentado bons resultados na melhoria da gestão escolar de certas redes escolares; o autor (2007, p. 05) nos afirma que tal registro revela apenas a “... importância do uso de indicadores para monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados” (p.05), porém cada relato de sucesso sobre o uso destes dados sobre o planejamento de determinada escola ou rede escolar se caracteriza como uma experiência isolada, dependendo assim da relação dos gestores destas escolas com o próprio Ideb.

O autor ainda destaca a ideia principal de um indicador educacional como o Ideb, que combina tanto informações obtidas sobre o desempenho dos alunos em testes de eficácia escolar padronizados com informações de fluxo escolar, já que:

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por seu lado, um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema

ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem (Ibidem, p. 07)

Por isso, as propriedades conceituais presentes no Ideb sugerem a criação da oportunidade de fomentar, pelo Índice, o trabalho pedagógico de gestores para uma visão mais clara e concisa da situação acerca da aprendizagem dos alunos revelada pelo mesmo. O autor ainda afirma que o uso do IDEB possui uma vantagem estratégica no que se refere à compreensão de seus dados, tornando-se uma ferramenta de extrema utilidade para as redes escolares e sistemas de ensino (Ibidem, p. 16).

2.2. Socialização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: analisando o caso do município de Duque de Caxias.

Como vimos até aqui, a possibilidade de relacionar os indicadores analisados à gestão escolar de modo que estes possam contribuir com a melhoria da educação escolar depende da “facilidade” presente na leitura e compreensão destes dados, assim como da acessibilidade dos mesmos para as instituições escolares e a população em geral. Portanto, a socialização de tais dados tornou-se labuta do Ministério da Educação e também da plataforma virtual QEd¹⁷, planejada e atualizada para esta finalidade: a de socializar os dados do índice.

A plataforma virtual QEd¹⁸ se manifesta como portadora da missão de dar vida aos dados presentes no índice com intencionalidade de promover melhores escolhas na educação através da constante participação da comunidade escolar e não escolar no monitoramento dos resultados do Ideb pela plataforma QEd, vinculada à iniciativa de terceira via (organizações privadas sem fins lucrativos¹⁹). Cabe destacar que o INEP, organização oficial, faz parte central desta iniciativa, em parceria com as organizações privadas referidas, e que, no nosso entendimento, a forma de divulgação dos dados presente na plataforma QEd representa o meio mais facilitador de acesso aos dados e indicadores educacionais do Brasil que existe atualmente, não só pela sua organização didática, mas também porque permite acessar os dados de cada escola, de cada

¹⁷ <http://www.qedu.org.br/brasil/IdEB>

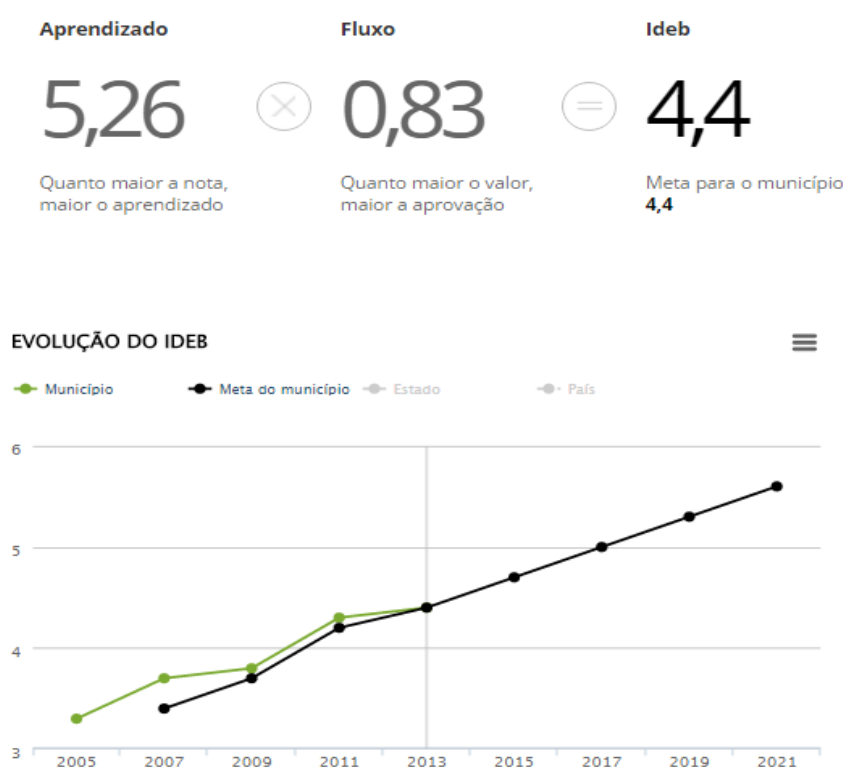
¹⁸ www.qedu.org.br/sobre

¹⁹ Como exposto no link www.qedu.org.br/sobre/creditos, a plataforma QEd conta em sua equipe com empresas como: Meritt e Fundação Lemann, Instituto Unibanco, entre outras empresas privadas de terceira via e colaboradores sem distinção, além do apoio do Movimento Todos Pela Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

município, de cada Estado e também do Brasil, a fim de que o usuário possa comparar as informações.

Para melhor exemplificar a forma de socialização adotada pela plataforma virtual QEdu, se torna indispensável a apreciação e amostragem de algumas de suas tabelas informativas, como a da equação feita pelo índice para calcular a média do Ideb de todas as escolas públicas municipais dos anos iniciais presentes no município de Duque de Caxias. Estas tabelas foram retiradas da própria plataforma QEdu e representa a extensão entre o ano da primeira formação do índice (2005) ao último resultado do Ideb (2013) de Duque de Caxias apresentado pela mesma plataforma virtual. Estas tabelas apresentam as médias alcançadas pelos alunos (representadas pela cor verde clara) e as metas estipuladas para este município (representadas em negrito).

Como previamente citado no segundo capítulo desta pesquisa monográfica, fora usada a plataforma virtual QEdu²⁰ como fonte de pesquisa referente aos dados originários do Ideb sobre o município de Duque de Caxias e mais especificamente sobre as escolas participantes da mesma em 2011 e 2013. Segundo a plataforma Qedu²¹ os dados acerca do município de Duque de Caxias em 2013 são os seguintes:



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

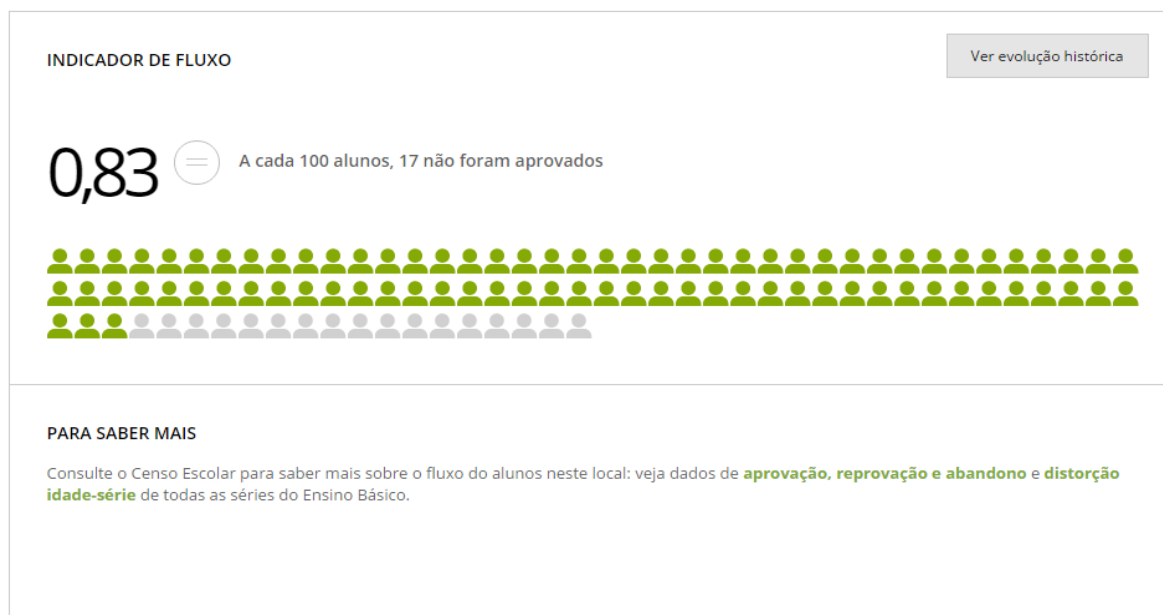
²⁰ <http://www.qedu.org.br/brasil/Ideb>

²¹ <http://www.qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/Ideb>. Acessado em 22 dez de 2015.

Este gráfico nos mostra o crescimento da média obtida pelos alunos da rede pública matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tais médias foram mantidas acima da expectativa estipulada pelas metas desde o ano de 2005, porém até o ano de 2013 o Ideb desta modalidade não alcançou a média 6,0 estipulada pelas metas do Movimento Todos Pela Educação, alcançando em 2013 a média de apenas 4,4, ou seja, em 2013 estes alunos conseguiram uma nota apenas 0,1 maior que em 2011, que fora de 4,3. Assim, o gráfico ajuda a visualizar a evolução do Ideb e das metas correspondentes.

A seguir, o site decompõe o indicador, apresentando as taxas de fluxo e os resultados da proficiência dos estudantes em Matemática e Português, previamente apresentadas no gráfico para explicar a origem do indicador.

A informação contida no gráfico acima de 0,83 é referente ao fluxo escolar de Duque de Caxias em 2013, este número significa que a cada 100 alunos matriculados no primeiro segmento do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal neste ano, 17 não foram aprovados, conforme mostra graficamente o site:



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Ainda sobre as análises dos dados obtidos no índice em 2013 para melhor compreensão do leitor, pode se constatar pela plataforma virtual QEdu que o indicador de aprendizado em 2013 de 5,26 é fruto de uma equação utilizada pelo Ideb entre as média padronizadas nas provas de português e matemática obtidas pelos educandos dos

anos iniciais do Ensino Fundamental. Como se explica no site: “O indicador de aprendizado varia de 0 até 10 e quanto maior, melhor. Porém o 10 é praticamente inatingível - significaria que todos alunos obtiveram rendimento esperado”.

Ainda sobre tal quantificação para nivelar a proficiência da aprendizagem em português e matemática, segundo Fernandes (2007, p. 13-14), o Ideb utiliza a escala SAEB para distribuir e classificar o aprendizado dos educandos avaliados em níveis. A escala SAEB contempla do nível 1 ao nível 9 para o quinto e nono anos da Educação Fundamental nas disciplinas língua portuguesa e matemática, e do nível 1 ao nível 10 para o Ensino Médio apenas na medição da proficiência desta escala na disciplina matemática. A constituição da escala SAEB se propõe em níveis de organização crescente de habilidades que vão da menor para maior complexidade de acordo com seus níveis. A plataforma QEdu apresenta dois quadros comparativos sobre a utilização da escala SAEB para qualificar os alunos em níveis. Por exemplo, as disciplinas de língua portuguesa e matemática medidas nas avaliações em larga escala presentes em Duque de Caxias e usadas no Ideb apresentam a seguinte formação nesta plataforma sobre as médias de proficiência destas disciplinas, segundo o link de origem na QEdu²², os quadros entre as pontuações e o nivelamento dos educandos se organizam da seguinte maneira:

Quadro 1: Língua Portuguesa

Língua Portuguesa

Nível	5º Ano	9º Ano	Ensino Médio
Até o nível 1	0 – 149 pontos	_____	_____
Nível 1	_____	200 – 224 pontos	225 – 249 pontos
Nível 2	150 – 174 pontos	225 – 249 pontos	250 – 274 pontos
Nível 3	175- 199 pontos	250 – 274 pontos	275 – 299 pontos
Nível 4	200 – 224 pontos	275 – 299 pontos	300 – 324 pontos

²² <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/454-2/>

Nível 5	225 – 249 pontos	300 – 324 pontos	325 – 349 pontos
Nível 6	250 – 274 pontos	325 – 349 pontos	350 – 374 pontos
Nível 7	275 – 299 pontos	350 – 374 pontos	375 – 399 pontos
Nível 8	300 – 324 pontos	375 – 400 pontos	400 – 425 pontos
Nível 9	325 – 350 pontos	—————	—————

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Quadro 2: Matemática

Matemática

Nível	5º Ano	9º Ano	Ensino Médio
Nível 1	125 – 149 pontos	200 – 224 pontos	225 – 249 pontos
Nível 2	150 – 174 pontos	225 – 249 pontos	250 – 274 pontos
Nível 3	175- 199 pontos	250 – 274 pontos	275 – 299 pontos
Nível 4	200 – 224 pontos	275 – 299 pontos	300 – 324 pontos
Nível 5	225 – 249 pontos	300 – 324 pontos	325 – 349 pontos
Nível 6	250 – 274 pontos	325 – 349 pontos	350 – 374 pontos
Nível 7	275 – 299 pontos	350 – 374 pontos	375 – 399 pontos
Nível 8	300 – 324 pontos	375 – 399 pontos	400 – 424 pontos
Nível 9	325 – 350 pontos	400 – 425 pontos	425 – 449 pontos
Nível 10	—————	—————	450 – 475 pontos

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Com base nos dois quadros apresentados, torna-se importante salientar que no primeiro gráfico retirado da plataforma QEdu identificamos que em 2013 os alunos

pertencentes aos anos iniciais da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias apresentaram no Ideb deste mesmo ano um indicador de aprendizagem de 5,26, quantificado entre as notas de proficiência na Prova Brasil de 187,48 em língua portuguesa e nota de proficiência em matemática de 203,92, portanto estes educandos avaliados no Ideb de 2013 se encontram, de acordo com a Escala SAEB, no nível 3 em português e no nível 4 em matemática, como exemplificado no gráfico abaixo:



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Segundo o link pertencente ao site QEdU Academia²³ os educandos do 5º do Ensino Fundamental do município de Duque de Caxias nos anos de 2011 e de 2013, de acordo com a escala SAEB, se encontram no nível 3 em português e no nível 4 em matemática, e segundo a escala SAEB utilizada pelo Ideb, estes alunos, nas duas disciplinas avaliadas, são capazes de:

²³ <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/454-2/>

Quadro 3: Escala de Proficiência de Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental.

Nível 3 – (175-200)

Localizar informação explícita em contos e reportagens.

Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos.

Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.

Inferir o sentido da palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Quadro 4: Escala de Proficiência de Matemática - 5ºano de Ensino Fundamental.

Nível 4 – (200-225)

Espaço e forma: Reconhecer retângulos em meia a outros quadriláteros; reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações.

Grandezas e medidas: Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 centavos ou de 50 centavos que compõe, ou vice-versa; determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada; converter uma hora em minutos; converter mais de uma semana inteira em dias; interpretar horas em relógios de ponteiros.

Números e operações, álgebra e funções: Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens, e posterior adição; determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco; determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens; determinar a subtração de números usando a noção de completa; determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens

por cinco, com reserva; determinar a divisão exata por números de um algarismo; reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal; reconhecer uma fração com representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras; associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem; associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso; localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles;

Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens; localizar um dado em tabelas de dupla entrada.

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Entretanto, para além das médias de proficiência, torna-se também indispensável retratar a distribuição dos alunos do município de Duque de Caxias em 2013 por níveis, e tal nivelção é feita pelo Ideb e é apresentada pela plataforma virtual Qedu em seu link relacionado à proficiência dos alunos avaliados pelo índice; este link em tal plataforma explica ao leitor o grau de equidade dos resultados obtidos entre os alunos avaliados, ou seja, este link explica a distribuição equitativa do conhecimento tanto em Português quanto em Matemática, relacionando assim percentuais entre os alunos avaliados de determinado município, Estado ou do país, fazendo uso de uma Escala de Aprendizado, com base na Escala SAEB, cuja legenda se divide em quatro grupos de alunos: Avançado, Proficiente, Básico e Insuficiente, como mostra o exemplo abaixo do município de Duque de Caxias, neste capítulo focalizado:

Legenda - Escala de Aprendizado

Avançado

Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.

Proficiente

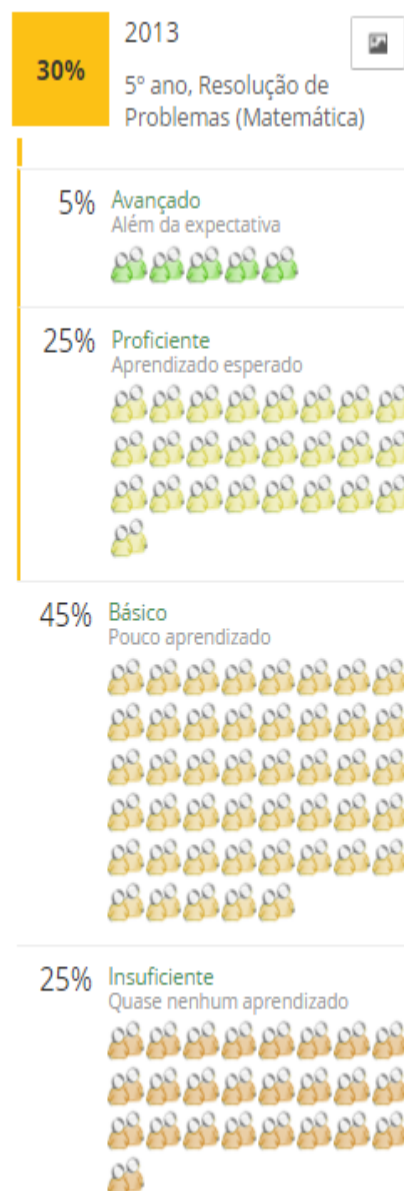
Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento.

Básico

Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.

Insuficiente

Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Estas escalas de proficiência em português e matemática, com base na Escala SAEB, são referentes, como citado previamente, aos dados do Ideb de 2013 sobre os resultados do município de Duque de Caxias. Para favorecer um olhar comparativo sobre a situação deste município no IDEB neste ano, segue abaixo uma tabela com informações retiradas da plataforma virtual Qedu sobre a Escala de Proficiência de Duque de Caxias, de Belford Roxo (por ser um município próximo a Duque de Caxias), do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil:

Município	Ideb	Taxa de fluxo	Proficiência Português	% alunos níveis adequado e avançado Português	Proficiência Matemática	% alunos níveis adequado e avançado Matemática
Duque de Caxias	4,3	0,83	187,48	36%	203,92	30%
Brasil	4,9	0,91	191,19	40%	206,87	35%
Rio de Janeiro	4,7	0,87	192,12	44%	208,95	37%
Belford Roxo	3,7	0,80	173,27	24%	185,68	16%

Estas informações estão presentes, como previamente citado, na plataforma virtual Qedu, onde a socialização dos dados do Ideb é realizada de forma rápida e fácil, além de também manter formas de socialização facilitada dos dados contextuais da Prova Brasil, da taxa de distorção idade série, dos dados relacionados ao censo escolar e até dos resultados provenientes do Enem. E todos os dados presentes nesta plataforma acompanham explicações acerca de seus conceitos, para melhor entendimento do leitor.

As informações presentes nos resultados do Ideb, quando contempladas através desta plataforma virtual, dimensionam toda a gama de informações referentes à leitura dos dados nela presentes, ou seja, se torna uma poderosa ferramenta pedagógica para interpretar a situação de determinada instituição escolar, assim como as instituições escolares vizinhas, as escolas do mesmo município e de outros, portanto, tal ferramenta também pode ser utilizada para o planejamento da gestão escolar.

Estas informações sobre o Ideb e suas primordiais informações sobre um determinado exemplo (neste caso sobre o Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública do município de Duque de Caxias) destacam a importância desses indicadores para o planejamento escolar. Nesse sentido, no próximo capítulo, apresentaremos a pesquisa de campo realizada nas escolas de Duque de Caxias selecionadas, em função do conhecimento e uso desse indicador para a gestão escolar.

CAPÍTULO 3.

O CAMPO EMPÍRICO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

3.1 Metodologia.

Esta pesquisa monográfica com o tema “O Possível uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o planejamento escolar na rede pública municipal de Duque de Caxias (RJ)” apresenta resultados do meu trabalho de monografia vinculados à pesquisa “Concepções de Planejamento e Gestão Escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández (EDA – FE) no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpe), laboratório do qual participo como orientando da Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández desde fevereiro de 2015. Esta monografia faz parte de uma pesquisa maior que ainda se encontra em andamento e que pretende pesquisar um universo de 15 escolas públicas da rede municipal de Duque de Caxias. Porém, até o momento de realização desta monografia, foram realizadas entrevistas em apenas 8 dessas escolas; a nona escola participante desta monografia participa apenas por contarmos com os seus Projetos Políticos Pedagógicos, dado que, na visita à instituição, a equipe gestora negou-se a gravar entrevista. Ou seja, estão presentes como as instituições utilizadas para pesquisa de campo para a produção deste trabalho acadêmico 9 das 15 escolas previamente selecionadas em pesquisa anterior realizada em 2012 pelo Observatório Educação e Cidade.

Assim, este trabalho está traçado na forma de uma pesquisa qualitativa, na qual segundo CANEN (2003, p. 231), buscam-se “aprofundar certos aspectos apontados e analisar significados atribuídos no cotidiano dos sujeitos a estes aspectos”.

Todas as escolas participantes desta pesquisa estão concentradas em grande parte no primeiro distrito do município de Duque de Caxias, com algumas poucas escolas participantes presentes no segundo distrito, seguindo a seleção elaborada para a realização dos grupos focais realizados em 2012 para a pesquisa do Observatório Educação e Cidade. Naquela pesquisa, que incluiu escolas de Duque de Caxias e da cidade do Rio de Janeiro,

A escolha das 27 escolas foi baseada em certos critérios para que pudéssemos obter algum grau de diversidade. Contemplamos escolas de 1º e 2º segmentos do ensino fundamental, 5 com alto e baixo desempenho em avaliações externas e que receberam ou não a bonificação salarial (no caso do Rio de Janeiro). Para categorizar as escolas em alto e baixo desempenho, dividimos as notas padronizadas⁶ da Prova Brasil de 2009 em tercís. Foram, então, escolhidas aleatoriamente escolas integrantes do primeiro e do último tercil. No Rio, selecionamos escolas de alto e baixo desempenho que receberam e não receberam o Prêmio Anual de Desempenho pago em 2010 (com base nos resultados de 2009). (CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA, 2014, p. 210)

Entretanto, na pesquisa atual, o material coletado advém da realização de entrevistas semiestruturadas, da análise dos Projetos Político Pedagógicos e dos Índices, presentes na plataforma virtual QEdú, das 15 escolas participantes daqueles grupos focais apenas no município de Duque de Caxias. .

As entrevistas semiestruturadas foram iniciadas em dezembro de 2014, após habilitação do Comitê de Ética em Pesquisa e autorização da Secretaria Municipal de Duque de Caxias (SME), quem nos colocou em contato com as escolas através de uma reunião na própria SME, em que nos apresentamos, levantamos os contatos das escolas e agendamos as primeiras visitas. As entrevistas foram realizadas durante as visitas nas escolas com as equipes gestoras das escolas selecionadas, preponderantemente, com a participação das Coordenadoras Pedagógicas e das Orientadoras Educacionais das escolas, e algumas vezes estas entrevistas contaram com a presença dos Diretores e Diretores-Adjuntos das escolas selecionadas.

Juntamente com as entrevistas, os Projetos Político Pedagógicos das escolas participantes foram coletados para análise de dados, porém estes PPPs não foram ofertados nem durante e nem ao término das entrevistas; os mesmos foram recebidos durante algumas visitas à Secretaria de Educação do município de Duque de Caxias ou foram enviados por correio digital (e-mail) posteriormente pelas equipes gestoras destas escolas. Em abril de 2015, enquanto ainda procedíamos com a transcrição das entrevistas, começamos as análises dos PPPs e dos indicadores escolares oficiais das escolas participantes da pesquisa, buscando triangular os dados levantados.

Como previamente citado na introdução deste trabalho, o problema desta pesquisa monográfica leva em consideração a difícil relação da triangulação escola, IDEB e gestão, na qual, segundo Becker (2010, p 03), é preciso elaborar uma ponte entre os resultados obtidos por uma avaliação em larga escala ou um indicador e a ação da gestão escolar, então a metodologia adotada para a análise de dados originários no campo para tal trabalho monográfico abrange a seguinte forma:

- Compilação e análise da documentação relacionada ao planejamento das diferentes unidades escolares;
- Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes da pesquisa dos anos de 2011 e 2013 em função das questões já apontadas.
- Análise das respostas dadas nas entrevistas realizadas na rede pública municipal de Duque de Caxias;
- Compreensão de como se realiza o planejamento escolar nas escolas e se há presença ou não dos indicadores educacionais nestes processos.

O questionário semiestruturado utilizado como roteiro durante as entrevistas com as equipes gestoras nas escolas selecionadas no município de Duque de Caxias apresenta 36 questões em sua totalidade, das quais somente a questão 25 focaliza diretamente a relação e o conhecimento das equipes gestoras entrevistadas sobre o IDEB e as avaliações em larga escala, esta questão também levanta dados sobre se essa relação interfere no planejamento expresso nos PPPs. Portanto, foram analisadas aqui apenas as respostas dadas a essa questão pelas equipes responsáveis pela gestão das escolas estudadas das quais também tivemos acesso aos PPPs, totalizando assim 9 escolas pesquisadas neste trabalho monográfico, a questão 25 utilizada nesta pesquisa se apresenta da seguinte forma:

- 25. No levantamento dos problemas da escola/elaboração do diagnóstico do PPP, consideraram-se os indicadores educacionais da escola (por exemplo, IDEB, resultados dos estudantes em avaliações em larga escala, taxas de fluxo e retenção etc.)? Que indicadores conhece? Quais utiliza ou está presente em algum momento do planejamento ou avaliação da escola?

A seguir, então, analisamos os dados obtidos a partir deste processo metodológico, apresentando os seus resultados.

3.1 Análises dos dados do campo.

A partir das análises feitas sobre a questão 25 nas entrevistas, presentes nas transcrições feitas nas escolas selecionadas e previamente visitadas, assim como triangulando esses dados com as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)

recebidos das mesmas, apresentamos os resultados das 9 escolas estudadas. Assim, a partir da comparação dos dados entre as instituições pesquisadas, as escolas presentes neste trabalho monográfico foram **categorias** em grupos de interesses baseados em suas respostas e nos registros presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos sobre o uso ou não do Ideb como insumo para o planejamento de suas gestões:

- Escolas que não tem o Ideb como elemento norteador para a gestão escolar, mas consideram-no importante e apresentam o desejo de discutir sobre sua abrangência e utilidade;
- Escolas que possuem um discurso confuso sobre o Ideb ou não citam seu uso ou sua importância nem nas entrevistas e nem nos PPPs;
- Escolas com equipes que apresentam suspeitas sobre a Prova Brasil e do Ideb;
- Escolas que possuem o acompanhamento parco sobre os resultados do Ideb por pressões da Secretaria de Educação Municipal.

Para assegurar a segurança e o anonimato das escolas pesquisadas, as identidades das escolas presentes para produção desta pesquisa foram ocultadas, porém para melhor compreensão do leitor, neste capítulo serão utilizados codinomes para as escolas participantes neste trabalho, sendo assim as 9 escolas participantes do mesmo serão chamadas de: Escola A, Escola B, Escola C, Escola D, Escola E, Escola F, Escola G, Escola H e Escola I, onde a Escola C e a Escola F serão as únicas escolas, como previamente informado, que possuem dentro da análise dos dados desta pesquisa apenas os seus PPPs como fonte de dados para as análises, as outras escolas como a Escola B, Escola D e Escola I contam apenas com as entrevistas de suas equipes gestoras, sendo assim as únicas escolas participantes desta pesquisa que oferecem dados tanto das entrevistas quanto dos Projetos Políticos Pedagógicos são as Escolas A, E e a Escola H. Desta forma a divisão dos grupos feita após as análises de dados advindas do campo das nove escolas pesquisadas será melhor exemplificada com trechos das entrevistas com as equipes gestoras participantes e por trechos dos projetos recebidos.

3.2.1 Escolas que não tem o Ideb como elemento norteador para a gestão escolar, mas consideram-no importante e apresentam o desejo de discutir sobre sua abrangência e utilidade.

Este grupo de escolas faz parte, como o título esclarece, das escolas pesquisadas com as equipes gestoras (Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores Educacionais e Diretores) que consideram o Ideb um elemento importante para o norteamto da labuta do planejamento dentro do cotidiano escolar, porém não fazem uso dos dados Índice (Ideb), seja por desconhecimento do mesmo pela equipe gestora ou por falta de tempo em meio ao trabalho, mas apresentam a intenção de discutir a abrangência e a utilidade do Ideb. Este grupo é formado por três das nove escolas entrevistadas, a Escola F, a Escola E e a Escola H onde, como previamente esclarecido, nem todas as escolas que participaram desta pesquisa apresentam as entrevistas com as equipes gestoras e os Projetos Político Pedagógicos (PPP) como fonte de pesquisa para as análises de campo deste trabalho monográfico. Como constatação do pertencimento a este grupo, segue a fala de uma entrevistada da Escola F:

Os indicadores não são nossos focos, que a gente não trabalha para os indicadores, mas eles são importantes, então a gente também não pode ignorar, né?, tem que estar assim e a gente aqui ainda vai discutir muito sobre esse ponto... (Orientadora Pedagógica, Escola F).

Esta fala de uma das Orientadoras Pedagógicas da Escola F define bem o foco do primeiro grupo, é bem perceptível a noção da entrevistada sobre a importância do Ideb, assim como sua veemência em afirmar que nesta escola, não se trabalha para o mesmo. Tal fala se completa com o trecho de um dos Projetos Políticos Pedagógicos utilizados na pesquisa, presente na página 13, no tópico XIV, onde se encontra uma sessão deste documento que explicita a intenção de procurar por *futuros tópicos para discussão* entre a equipe gestora e o corpo docente da instituição em questão:

Buscar informações sobre: indicadores, rendimento do sistema escolar, aproveitamento dos alunos, situação geral do magistério, acesso as informações (PPP, Escola H).

O exemplo contido neste trecho do PPP da Escola H retrata toda a citação à palavra “Indicadores” em todo o documento, é possível notar que não há explicações sobre os Indicadores e nem sobre sua importância, a própria sigla Ideb nem ao menos é citada neste documento. Este trecho retirado do PPP da Escola H se complementa com uma fala de uma das Orientadoras da mesma instituição escolar, quando questionada acerca de se fazia uso do Ideb no planejamento escolar desta instituição, ela respondeu:

Só os grupos de estudos, a gente não tem, não tem uma sistemática de avaliação, a gente tem grupos de estudos, que esse ano os grupos de estudos, então, por exemplo, a gente esse ano já abordou depois que saiu o IDEB desse ano, né?, a divulgação aí houve uma discussão, um GE, mas foi pequena porque esse ano a gente teve um complicador que foi, a gente teve

greve, a greve foi longa e aí a gente teve que reformular os GEs, então a gente tentou dar conta da demanda das coisas que surgiram ao longo do ano, mas assim, é, a gente tinha que investir mais, então o que a gente abordou nesse GE agora, a questão do índice da escola, é tentando ver, vocês que estavam até no GE podem falar melhor, o quê que os professores, o quê que a gente aprovou, o que eu lembro foi o que a gente discutiu, que eles iam apontar quais as ideias do que eles tinham do porquê de tal índice e a questão dos instrumentos avaliativos, que a gente chamou atenção pra eles tentarem como é que estão sendo feitos os nossos instrumentos avaliativos e como é que estão sendo os instrumentos avaliativos aplicados [...] o menino passa o ano inteiro fazendo um instrumento que não tem nada a ver com o instrumento de fora, aí quando vem o instrumento de outro jeito isso influencia no resultado? Então a gente já fez uma primeira reflexão, porque tá contado da gente tá, a gente já começou a pesquisar, elaborar o material pra no início do ano que vem nas reuniões de planejamento a gente vai pegar nesse ponto, dos instrumentos avaliativos, como é que eles estão sendo elaborados, é o quê que a gente tá querendo, que capacidades estão sendo, é, postas ali, é só memória? É só memorização? Então isso são um dos pontos, mas a gente ainda, pelo menos a equipe, eu sou nova, que lá na outra escola eu já fazia, é quadros, é gráficos em pizza, em torre pra mostrar a diferença de uma mesma disciplina nas turmas, [...] então aqui a gente ainda não teve tempo de fazer isso, então é uma parte que ainda a gente tá faltando, mas a gente tem esse olhar de não, não, não é preocupar, eu pelo menos assim, eu tô falando do lado pedagógico que eu acredito. Eu não acredito no indicador como “ah, mas tem que melhorar a nota!”, mas eu acredito no indicador, nos instrumentos, como um indicador pra gente refletir a prática nossa dentro de sala de aula, o pedagógico, o que está sendo feito, que conteúdo é esse que está sendo dado, de que forma esse conteúdo é exigido por mim regente e de que forma é exigido pelas avaliações externas. Então assim, a gente ainda tem que avançar muito, não porque eu sou novinha aqui eu não posso, né?... avançar nada. (Orientadora Pedagógica, Escola H)

Esta fala presente na entrevista desta Orientadora Pedagógica da equipe gestora da Escola H serve como um componente que reafirma a posição desta equipe gestora sobre o Ideb, tanto nesta fala quanto no trecho anteriormente citado do Projeto Político Pedagógico de tal instituição, a afirmação da não utilização do Ideb como uma ferramenta de apoio ao planejamento escolar até o momento atual é encontrada, porém, dada a noção da importância do mesmo é claro o desejo de discutir o Índice futuramente não apenas com a equipe gestora, mas, basicamente, com os professores da instituição focalizando nas adequações futuras sobre os processos e instrumentos de avaliação dos estudantes da escola.

Esta fala se insere também na linha de mudanças verificadas em diversas escolas estudadas por Silva (2013, p 39), em sua pesquisa “Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes”, quando afirma:

Foi possível verificar, no interior de diversas escolas pesquisadas, alterações nas concepções e nas próprias formas de avaliação da aprendizagem empregadas em sala de aula pelos docentes, inspiradas nos tipos de questão presentes nas avaliações externas. As mudanças identificadas quanto a esse

aspecto são diversas, variando bastante sua intensidade e alcance de acordo com as diferentes unidades escolares e redes de ensino, em função do tipo de política desenvolvida. Por meio das entrevistas com as equipes escolares, foi possível identificar, de maneira geral, mudanças no modelo de questões elaboradas e aplicadas aos alunos, tanto no que se refere à forma da prova e ao tipo de questões, como a introdução de perguntas de múltipla escolha, a própria equiparação do número de questões em relação ao que está normalmente presente nos cadernos de prova das avaliações externas, a depender de cada desenho específico, e também o grau de complexidade dos conhecimentos exigidos progressivamente.

Silva (2013, p.40-41) também nos afirma uma espécie de padrão sobre a concepção dos educadores, que levando em conta a cobrança exercida por um bom desempenho de suas escolas sobre uma avaliação externa, podem tender para uma reformulação de uma atividade avaliativa interna da instituição escolar (avaliação) para que tal avaliação interna se torne uma avaliação um pouco mais próxima da avaliação externa em questão.

Em concordância com o padrão citado acima, a Escola E apresenta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) um projeto que ambiciona o preparo de seus educandos para a Prova Brasil. Da mesma forma, na entrevista destacam:

Entrevistadora (E) - Entendi, então vocês costumam fazer aquela avaliação que todo mundo participa, aí também, só que não teve...

G1 - Esse ano agora não teve.

E - Esse ano. Final do ano vocês fazem isso né?

G1 - Isso

E - E retomam isso no início do ano letivo né...

G1 - Pra tirar as ações pro ano.

G2 - E com os dados da estatística também da escola.

E - Aham.

G2 - Que aí já tem os índices, reprovação, aprovação...

G1 - Aí é tabulado...

Mediante aos dados coletados em campo e expostos neste primeiro grupo de escolas “Escolas que não tem o Ideb como elemento norteador para a gestão escolar, mas consideram-no importante e apresentam o desejo de discutir sobre sua abrangência e utilidade.”, seguem abaixo as médias obtidas nos resultados do Ideb das Escolas E, F e H nos anos de 2009, 2011 e 2013, assim como as metas estabelecidas pelo índice neste anos – nota-se porém que em 2013 a Escola H não apresenta qualquer resultado expresso pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pois a mesma não participou da Prova Brasil em tal ano, assim, a Escola H não possui dados para o ano de 2013, apesar de possuir a meta estipulada.

Tabela 1

Resultados das Escolas E, Escola F e da Escola H no Ideb nos anos de 2009, 2011 e 2013 dos Anos Iniciais:

Instituição pesquisada	Resultado no Ideb em 2009	Meta estipulada em 2009	Resultado no Ideb em 2011	Meta estipulada em 2011	Resultado no Ideb em 2013	Meta estipulada em 2013
Escola E	3,0	4,1	4,2	4,5	4,1	4,8
Escola F	3,5	3,4	4,6	3,8	4,3	4,1
Escola H	3,0	3,3	4,1	3,7	...	4,0

Fonte: Quadro de elaboração própria com base nos dados extraídos do site QEdú.org.br.
Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Nota-se pelos resultados do Ideb de 2009, 2011 e 2013 presentes na tabela acima, referentes às Escolas E, F, e H, que a Escola F apresentou nestes 3 anos, resultados acima das metas estipuladas pelo Ideb, esta instituição escolar apresentou um crescimento de 4,6 sobre seu resultado em 2011, se compararmos com o resultado de 2009 de 3,5 e apesar de ter apresentado um resultado menor em 2013, de 4,1, ainda assim se manteve acima da média estipulada para tal ano. A Escola H em contraste, obteve um resultado de 3,0 em 2009, abaixo da meta estipulada neste ano de 3,3, e em seguida apresentou um crescimento de 4,1 no resultado do Ideb de 2011, superando a meta neste ano, porém a Escola H não apresenta resultado no Ideb de 2013 pois a mesma instituição escolar não participou da Prova Brasil de tal ano, assim aferimos apenas a meta estipulada em 2013 de 4,0 e sem resultado para formar uma comparação de crescimento ou decréscimo de seu resultado no Ideb, por último a Escola E cresceu no Ideb de 2011 de 3,0 em 2009 para 4,2 em 2011, porém não atingiu a meta estipulada pelo mesmo em tal ano e em 2013 a Escola E sofreu um decréscimo de 0,1 ponto no resultado do Ideb de 2013, a Escola E passou de 4,2 em 2011 para 4,1 em 2013, conseqüentemente esta escola é a única instituição escolar deste grupo de escolas que não atingiu a meta estipulada pelo Ideb em nenhum dos anos pesquisados.

3.3.2 Escolas que possuem um discurso confuso sobre o Ideb ou não citam seu uso ou sua importância nem nas entrevistas e nem nos PPPs.

Este grupo é formado por duas das nove escolas pesquisadas, as escolas participantes do mesmo são a Escola C e a Escola D. Estas duas instituições apresentaram tanto em seus discursos nas entrevistas quanto em seus Projetos Políticos Pedagógicos falas trucas e confusas referentes ao Ideb, ou ainda a falta ou a inexistência de sua citação em seus PPPs. Para melhor esclarecimento acerca do pertencimento destas escolas neste grupo, seguem alguns trechos do material coletado em campo:

Então quando você fala em qualidade por aluno, quando ele tá bom nessa qualidade, que vem no IDEB ou essa qualidade a gente espera, poxa, eu quero um aluno mais crítico, mais participativo e aí eu só vejo em alguns alunos que os professores participam do projeto e outros não, aí pra mim, já, entendeu? Poxa, porque não todos? Porque não tá todo mundo avançando? Então, como está sendo construído esse lado de cá e esse lado de lá vai interferir no lado de lá, no final quem sofre é o lado de lá, que é um lado mais fragilizado. Por exemplo ganha o aluno que tem a professora que discute, que participa, que está com a gente, que passa do horário, que diz que não está conseguindo e conversa com a professora que é do projeto, fala com a gente ou qualquer coisa desse gênero. Perde o aluno que o professor ainda está nesse movimento, entendeu, de não sei se vou, se fico. (Orientadora Educacional, Escola D)

Assim como nesta fala, onde aparece uma ideia confusa e não contextualizada acerca do Ideb, ocasionando assim sua inserção neste grupo de escolas, a Escola C se encontra, após as análises dos dados do campo, de maneira semelhante à escola D, pois em todo seu Projeto Político Pedagógico a Escola C não apresenta uma única referência aos Indicadores Educacionais.

Tabela 2

Resultados das Escolas F e da Escola H no Ideb nos anos de 2009, 2011 e 2013 dos Anos Iniciais:

Instituição pesquisada	Resultado no Ideb em 2009	Meta estipulada em 2009	Resultado no Ideb em 2011	Meta estipulada em 2011	Resultado no Ideb em 2013	Meta estipulada em 2013
Escola C	4,1	4,5	4,2	4,9	4,2	5,1
Escola D	3,9	4,4	4,3	4,7	4,7	5,0

Fonte: Quadro de elaboração própria com base nos dados extraídos do site QEdu.org.br.

A tabela 2, referente aos resultados de 2009, 2011 e de 2013 no Ideb das Escolas C e D, presentes no segundo grupo de escolas “Escolas que possuem um discurso confuso sobre o Ideb ou não citam seu uso ou sua importância nem nas entrevistas e nem nos PPPs”, mostra com clareza que ambas as instituições escolares neste grupo presentes (Escolas C e D), não apresentam em nenhum dos três anos avaliados no Ideb um resultado acima da meta estipulada pelo mesmo, ficando assim nos anos utilizados nesta pesquisa, abaixo das metas, assim como no caso da Escola C com quase nenhuma evolução no indicador.

3.3.3. *Escolas com equipes que apresentam suspeitas sobre a Prova Brasil e o IDEB.*

Este grupo de escolas com equipes gestoras que suspeitam da veracidade da Prova Brasil e do Ideb se constituem em três das nove escolas pesquisadas; fazem parte deste grupo de escolas as Escolas A, G e a Escola I. Tal desconfiança acerca do Ideb e da Prova Brasil é melhor explicitada através das falas dos entrevistados:

Então assim, da aprendizagem houve uma melhora, houve. Nós estamos conseguindo aos poucos, a longo prazo, dentro das metas, estar diminuindo. Mas assim, está havendo sim. Porém o nosso IDEB foi 3.9. Quando eu e a diretora olhamos, a gente quase teve um troço. Como assim, a gente se mata de trabalhar, vai pra rua, a gente sabe, bota a cara na comunidade, procura trazer coisas diferentes, tem um grupo comprometido, como assim 3.9? Nós chegamos a 4.8 em dois mil e onze, aí em dois mil e treze eu estava de licença então eu voltei esse ano. E eu falei “como assim, 3.9”? (...) (Orientadora Educacional, Escola G)

... a escola que eu trabalho no outro município é o IDEB é planejado para o próximo, 2017 seria 5.2, no IDEB passado a escola chegou no 5.4. Eu tenho que chegar no 5.2 ela tá no 5.4, só que eu falo pra diretora e a diretora coloca assim em tudo que é face, e nos zaps zaps da vida coisa e tal, eu falo eu acho que isso é uma propaganda enganosa, se eu tenho quatro turmas do terceiro ano de escolaridade que a metade nem é alfabetizado, como é que esses alunos passaram aí no ANA, passaram na Prova Brasil, passaram em não sei o que, não sei que lá. Eu não confio muito nessa estatística, nessas avaliações que fazem aí, que na verdade isso não avalia o aluno (risos). (Orientadora Pedagógica, Escola I)

Dentre estes exemplos, pode-se afirmar não apenas a desconfiança acerca das avaliações mencionadas e sobre o Ideb por parte das equipes gestoras destas três escolas, mas também a *certeza* das entrevistadas sobre um possível “gaming” dentro das estatísticas do Ideb. Essa certeza estaria sustentando a decisão da não utilização dos

dados do Índice na elaboração dos PPPs e nem na gestão escolar destas instituições. Da mesma forma, esta “desconfiança” por parte das equipes gestoras pertencentes às escolas deste grupo pode relacionar-se ao afirmado por Rosistolato, Prado e Fernández (2014, p. 93-94), quando destacam que há gestores que acreditam que essas avaliações não refletem o trabalho feito pelas escolas, não sendo, portanto, “fidedignas”.

Vejamos, agora, como se situam essas escolas com relação aos indicadores alcançados e as metas projetadas.

Tabela 3

Resultados das Escolas A, da Escola G e da Escola I no Ideb nos anos de 2009, 2011 e 2013 dos Anos Iniciais:

Instituição pesquisada	Resultado no Ideb em 2009	Meta estipulada em 2009	Resultado no Ideb em 2011	Meta estipulada em 2011	Resultado no Ideb em 2013	Meta estipulada em 2013
Escola A	3,8	3,7	4,9	4,1	4,1	4,4
Escola G	4,4	4,0	5,1	4,4	3,9	4,7
Escola I	4,4	4,7	4,3	5,1	4,9	5,4

Fonte: Quadro de elaboração própria com base nos dados extraídos do site QEdú.org.br.

Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

A tabela 3 demonstra os resultados no Ideb dos anos de 2009, 2011 e 2013 das instituições escolares A, G e I, presentes no terceiro grupo deste capítulo de análise dos dados, o grupo “Escolas com equipes que apresentam suspeitas sobre a Prova Brasil e o IDEB”, e de acordo com estes dados coletados na plataforma virtual responsável pela socialização dos dados advindos dos resultados do Ideb (plataforma virtual Qedu), nota-se que a Escola A e a Escola G apresentam em 2009 e 2011 resultados acima das metas estipuladas, havendo apenas um decréscimo nos resultados de ambas instituições no Ideb do ano de 2013, onde a Escola A e G se encontram ambas abaixo de tais metas e com perdas significativas em seus resultados, se comparados aos anos anteriores. Por outro lado, a Escola I apresenta um crescimento em seus resultados no Ideb entre 2009 e 2013, perdendo apenas 0,1 ponto em seu resultado em 2011 de 4,3 em comparação com sua nota 4,4 em 2009, porém apesar de apresentar um crescimento acerca de sua nota no

Ideb em 2013 para 4,9, a Escola I não alcançou nem superou as metas estipuladas pelo Ideb em nenhum destes anos pesquisados.

3.3.4. Escolas que possuem o acompanhamento parco sobre os resultados do IDEB por pressões da Secretaria de Educação Municipal.

Este grupo de escolas é formado somente pela Escola B, ou seja, apenas uma das nove escolas pesquisadas pertencem a este grupo. Essa situação está presente, por exemplo, na fala de uma das Orientadoras Educacionais entrevistadas na Escola B, após explicar que a diretora anterior era indicada por um político local:

[...] é um político da área que indica, então na gestão passada a gente teve uma diretora que ela dizia que era professora, mas a gente nunca teve certeza dessa formação, porque ela não tinha perfil pra dirigir essa escola com tantas adversidades, né?, um dia aparecia a equipe, mas a equipe não estava todos os dias, a gente deixava determinadas ações e quando voltava estava tudo solto, tudo, enfim a gente perdeu as rédeas da escola, aí o IDEB foi lá pra baixo e a Secretaria de Educação chamou [a coordenadora pedagógica] pra explicar essa questão, né?, pra responder o porquê que o IDEB estava baixo, foi aí que a gente percebeu que tinha que prestar mais atenção. Assim, não acho importante essa classificação, mas existe o que classifica, então eu tenho que também valorizar isso, mas não que seja o objetivo do meu trabalho, mas vai ser uma consequência de um trabalho desenvolvido, então foi aí que a gente começou a pensar nos indicadores, isso foi em 2012, 2012 ou 2011, foi no último ano da outra diretora, que aí deram um puxão de orelha na equipe porque a escola tava com um IDEB muito baixo. (Orientadora Educacional, Escola B)

Baseado nesta fala, da Escola B, a instituição escolar utiliza as informações contidas nos resultados do Ideb como uma ferramenta que auxilia no planejamento escolar, na elaboração dos PPPs, entre outras possibilidades. Esta escola compreende o índice, mas seu uso consciente do mesmo vem de pressões advindas da Secretaria Municipal de Ensino, e não de comum acordo da equipe gestora da escola.

Tabela 4

Resultados da Escolas B no Ideb nos anos de 2009, 2011 e 2013 dos Anos Iniciais:

Instituição pesquisada	Resultado no Ideb em 2009	Meta estipulada em 2009	Resultado no Ideb em 2011	Meta estipulada em 2011	Resultado no Ideb em 2013	Meta estipulada em 2013
Escola B	3,2	3,3	3,0	3,7	3,9	3,9

Fonte: Quadro de elaboração própria com base nos dados extraídos do site QEdu.org.br.

Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Nota-se pela tabela acima, que a Escola B, presente no quarto grupo de escolas desta pesquisa, o grupo “Escolas que possuem o acompanhamento consciente sobre os resultados do IDEB por pressões da Secretaria de Educação Municipal”, apresenta em 2009 um resultado baixo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), resultados de 3,2 na Escola B, esta instituição escolar apresentara ambos os resultados abaixo da meta no Ideb de 2009 e em 2011, pois a escola B quantificou resultados abaixo da meta do Ideb nestes mesmos anos, porém esta instituição escolar sofreu um decréscimo em sua pontuação no Ideb de 2011 de 3,0 em comparação com o resultado de 2009 de 3,2, a Escola B finalmente atingiu a meta estipulada pelo Ideb para este ano, ambas a nota e a meta de 2013 da Escola B foram de 3,9, ou seja, a Escola B que se caracteriza como a única escola pertencente a este grupo de escolas e que somente alcançou a meta estipulada pelo Ideb em 2013.

CAPÍTULO 4:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, destinado às últimas considerações e à finalização deste trabalho monográfico, se torna imprescindível um resumo sobre os capítulos anteriores que constroem todo este trabalho. Esta pesquisa monográfica intitulada “O Possível uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o Planejamento escolar na Rede Pública Municipal de Duque de Caxias (RJ)” se pauta sobre um vínculo com uma pesquisa maior, que se constitui sobre o projeto “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández e em consonância com estudos produzidos pelo Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE).

As perguntas que orientaram este trabalho e nortearam a elaboração dos capítulos precedentes eram: Por que aparece como “necessária” a implementação de sistemas de avaliação do ensino em larga escala, no Brasil? O que são as avaliações em larga escala? O que é o IDEB? Como os gestores das escolas pesquisadas compreendem os significantes presentes nos resultados do IDEB nos anos de 2011 e 2013 de suas escolas? Com base em que dados os gestores das escolas pesquisadas realizam o planejamento escolar? No caso em que utilizam os indicadores associados ao IDEB, de que forma os incorporam ao processo de planejamento? Como eles se refletem nos produtos desse processo (planos, documentos etc.)?

Assim, em função de respondê-las, no primeiro capítulo discorreremos sobre o período de transição entre o fim da ditadura militar brasileira e o início do movimento que culminou na implantação de ações de retomada do Estado Federativo Brasileiro, focalizadas em reformas nas instituições políticas, principalmente nas instituições públicas nacionais de maior destaque histórico e conceitual neste período, caracterizando assim duas grandes mudanças ao longo dos anos 80: a retomada das eleições por voto popular direto em todos os níveis de governo, com início em 1982, e as deliberações da Constituição Federal de 1988, onde segundo Cury (2010, p.151-152), a implementação do modelo federalista acompanha a ideia de distribuição de competências entre os entes federados e segundo o autor (Ibidem, p. 158), o regime cooperativo exigido por uma nação federalista demanda um grau de entendimento

coerente entre os entes federados. Já na década de 90, o Brasil foi palco de um intenso programa de descentralização de suas políticas sociais, ocorrendo assim uma maciça transferência das responsabilidades de funções de gestão das políticas sociais para os estados e municípios (ARRETCHE, 2002, p.27). Tais funções se encontram na atual forma da administração e da oferta da educação pública, dividida assim, segundo Cury (2010, p. 160) e Rodrigues (1986, p. 01), em um *regime de colaboração recíproca*, onde os estados e municípios ficam responsáveis pela execução da educação básica e a União se responsabiliza pela administração dos recursos destinados à educação e pelo dimensionamento da formulação de diretrizes que gerem a mesma (LDB, PNE), devendo garantir também a sua qualidade.

Estas mudanças ao longo dos anos 90 exigiam novas demandas, novas ferramentas, como a avaliação da educação e de seus problemas, novas exigências culminaram na criação de modelos nacionais de avaliações em larga escala (BECKER, 2010, p. 02), Assim, como destacam Fernandes e Gremaud (2009, p.02) as avaliações educacionais e o próprio IDEB se inserem na perspectiva de avaliação sobre a afirmação de aferir resultados passados ou inferir resultados futuros, ou seja, toda a política de avaliação externa e de criação do próprio indicador possui em seu bojo a intenção de serem ferramentas voltadas para o aprimoramento da gestão.

Nesse sentido, como destacamos no Capítulo 2, torna-se necessária uma clara divulgação desses indicadores, assim como uma certa facilitação presente na apresentação dos dados para a sua compreensão, pois os mesmos se encontram devidamente referendados sobre as instituições escolares, (FERNANDES, 2007, p. 16). Aqui, trouxemos a plataforma virtual Qedu como exemplo de dispositivo de divulgação interessante, devido a que torna os dados e indicadores acessíveis às instituições escolares e à população em geral. Por meio desta ferramenta virtual pode se ter acesso não somente aos dados de uma única instituição escolar, mas também aos dados das instituições escolares próximas, de todo o município, dos Estados e as instituições presentes em todo o território nacional.

No Capítulo 3, entretanto, pudemos perceber que o acesso, a compreensão e o uso destes dados e indicadores para o planejamento e a gestão escolar não está sendo expresso em grande parte dos cotidianos das escolas avaliadas. Assim, concordamos com Rosistolato, Prado e Fernández (2014) quando destacam a falta de formação dos gestores para a utilização das avaliações em larga escala e do Ideb, o que causa estranhamento sobre a composição e o significado da avaliação pedagógica concebida

pelo resultado quantificado neste indicador. Tal “estranhamento” é perceptível na análise dos dados do campo empírico, ao que devemos somar a sensação de “suspeita” sobre a fidedignidade e representatividade destes indicadores sobre as diversas realidades das escolas, onde as nove instituições escolares pesquisadas se dividem em quatro grupos constatados nesta pesquisa acerca do uso do Ideb como uma ferramenta voltada à gestão escolar das escolas pesquisadas são:

- Escolas que não tem o Ideb como elemento norteador para a gestão escolar, mas consideram-no importante e apresentam o desejo de discutir sobre sua abrangência e utilidade;
- Escolas que possuem um discurso confuso sobre o Ideb ou não citam seu uso ou sua importância nem nas entrevistas e nem nos PPPs;
- Escolas com equipes que apresentam suspeitas sobre a Prova Brasil e do Ideb;
- Escolas que possuem o acompanhamento parco sobre os resultados do Ideb por pressões da Secretaria de Educação Municipal

Como previamente explicado no penúltimo capítulo desta pesquisa monográfica, o capítulo referente ao campo e às análises dos dados do mesmo, nota-se uma perda na qualidade da educação das escolas pesquisadas em 2013, 4 das 9 instituições presentes nesta pesquisa sofreram um decréscimo na nota obtida no Ideb neste ano. As Escolas A, E, F e a Escola G foram as escolas participantes desta pesquisa que sofreram tais decréscimos em seus resultados; a Escola C manteve em 2013 o mesmo resultado que em 2011 e as Escolas B, D e I foram as únicas deste grupo que tiveram um aumento na média do Ideb em 2013, comparado a 2011, excetuando a Escola H por não ter tido presença na avaliação em larga escala Prova Brasil, não pontuando no Ideb em 2013.

Portanto concluo este trabalho monográfico com a importância de uma formação continuada para as equipes gestoras que incorpore a interpretação dos dados obtidos pelos resultados contidos nos indicadores educacionais, como o Ideb, pois como afirmado em todo o contexto desta pesquisa, estas informações apresentam dados extremamente esclarecedores acerca do ensino em cada escola e da aprendizagem dos educandos avaliados, compreendendo-se assim como uma potente ferramenta pedagógica no que concerne à labuta cotidiana enfrentada pelos profissionais ligados à gestão de uma instituição escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2010: Questões para Reflexão, In: **Rev. Educ. e Soc.**, Campinas, v. 31, n.112, p. 707 - 727, jul.- set.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>. Acesso em junho de 2015.

ARRETCHE, Marta. Relações Federativas nas Políticas Sociais, In: **Rev. Educ. e Soc.**, Campinas, v. 23, n.80, p. 25-48, setembro/2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12922.pdf>. Acesso em março de 2015.

BECKER, Fernanda da Rosa. A Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. In: **Revista Ibero-americana de Educação**, nº 53/1, p. 01-11, jun. 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4482314-Avaliacao-educacional-em-larga-escala-a-experiencia-brasileira.html>. Acesso em abril de 2015.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações da avaliação da educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. In: **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em Junho de 2015.

BORDIGNON, Genuíno; QUEIROZ, Arlindo; GOMES Lêda. **O Planejamento Educacional no Brasil**. Subsídios para a Conferência Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação (CONAE), Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em abril de 2016.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, **O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**, Apresentação Fundeb. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em 10 de Out. 2015.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em 19 de Nov. 2015.

BRASIL, **Manual de Orientação FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)**, maio/2008. P. 01-92 Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/fundeb_manual_orientacoes.pdf>. Acesso em 13 de Out. 2015.

BRASIL, **Manual de Orientação FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério)**, maio/2004. p. 01-83 Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manual2%5B1%5D.pdf> Acesso em: 8 de out. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, **Apresentação IDEB**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em 10 de Out. 2015.

BRASIL, Portal INEP, **O que é o Ideb?** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-Idex/o-que-e-o-Idex>>. Acesso em 29 de Nov. 2015.

BRASIL, Portal Inep, **O que é o SAEB?** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em 09 de Out. 2015.

BRASIL, Portal MEC, **Apresentação IDEB.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=337&id=180&option=com_content&view=article>. Acesso em 10 de Out.2015.

BRASIL, Portal MEC, **Apresentação Prova Brasil.** Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acessado em 29 de Out. 2015.

BRASIL, Portal MEC, **O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**, Apresentação Fundeb. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em 10 de Out. 2015.

BRASIL, Site do Palácio do Planalto, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009, Artigo 1º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1>. Acesso em 11 de Nov.2015.

BRASIL, Site do Palácio do Planalto, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 10 de Nov. 2015.

BRASIL, Site do Palácio do Planalto, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Emenda Constitucional nº 14, de 12 de Setembro de 1996, Artigo 2º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2>. Acesso em 11 de Nov. de 2015.

CEARÁ, Câmara dos Deputados do Ceara, Comissão de Educação do Ceará, **Plano Nacional de Educação**, Histórico. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>>. Acesso em 01 de Dez.2015.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva; ALMEIDA, Andrea Baptista; COSTA, Marcio. Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização. In: **Rev. Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 198-225, jan./abr. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1905/1905.pdf>. Acesso em Janeiro de 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Questão Federativa e a Educação Escolar, Educação e o Federalismo no Brasil: In: **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, Mar 2010- UNESCO.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, **SAEB e Prova Brasil**. Disponível em:< <http://www.se.df.gov.br/exames-nacionais/317-saeb-e-prova-brasil.html>>.

FERNANDES, Reynaldo e GREMAUD, Amaury. **Qualidade da Educação**: avaliação, indicadores e metas. Seminário do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, Metas da Educação, 27 de abril de 2009. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em setembro de 2015.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2007. Disponível em: http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto_para_discussão26.pdf. Acesso em setembro de 2015.

GHANEM, E. Participação e regime de colaboração entre unidades federadas na educação brasileira. In: **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, Mar 2010- UNESCO.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. São Paulo, Cortez, 2007.

MISOCZKY, Maria Ceci A. Da Abordagem de Sistemas abertos à complexidade: algumas reflexões sobre seus limites para compreender processos de interação social, In: **Cadernos EBAPE.BR**, v. 1, n. 1, agosto/2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512003000100002. Acesso em Outubro de 2015.

Movimento Todos pela Educação. Disponível em:<<http://porvir.org/wiki/todos-pela-educacao/>>. Acessado em 09 de Dez. 2015.

PAZ, Fábio Mariano da P. O IDEB e a qualidade da Educação no Ensino Fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. p. 01-28, 2011. In: Rev. **Intertemas**. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1953/2082>> Acesso em: 5 de jan.2016.

Portal Qedu, Disponível em:< <http://www.qedu.org.br>>.

Portal Todos Pela Educação, **5 Atitudes**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-atitudes>>. Acesso em 11 de Dez. 2015.

Portal Todos Pela Educação, **5 Bandeiras**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-bandeiras>>. Acesso em 11 de Dez. 2015.

Portal Todos Pela Educação, **5 Metas**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>>. Acesso em 11 de Dez. 2015.

RODRIGUES, Neidson. **A Gestão Pública da Educação** – Responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios. V.5, n.30, p. 01-04, agos/1986. Disponível

em: <<http://emaberto.Inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2227/1496>> .
Acesso em: 6 de out. 2015.

ROSISTOLATO, Rodrigo P.R; PRADO; Ana P. do; FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Cobranças, Estratégias E “Jeitinhos”: Avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. Em: **Rev. Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 25, n.59, p. 78-107, set./dez.2014. Disponível em:
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1940/1940.pdf> Acesso em junho de 2015.

SANDER, Benno. Sistemas e Anti-Sistemas na Educação Sistemas na Educação Brasileira. In: **Rev. Bras. de Est. Pedag.**, Brasília, v.74, n.177, p.335-370, maio/ago.1993. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1197/1171>. Acesso em setembro de 2015.

SAVIANI, Demerval. **Sistema de Educação**: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação, 2010, Brasília. Disponível em:
http://portais.seed.se.gov.br/sistemas/portal/arquivos/p14-499_conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em setembro de 2015.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela O. de. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso Dos Resultados, Implicações e Tendências, In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300007. Acesso em agosto de 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de Avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. In: **Rev. Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500003. Acesso em outubro de 2015. Acesso em julho de 2015.